Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!

Julia Heisig
Ivana Scharf
Heide Schönfeld



[transcript] Pädagogik

Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!

Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Von Andreas Schleicher,
Direktor für Bildung bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Heutzutage bedeutet Bildung weitaus mehr, als Schüler*innen nur etwas beizubringen. Es geht vielmehr darum, sie dabei zu unterstützen, einen zuverlässigen Kompass und Fähigkeiten zu entwickeln, mit denen sie zuversichtlich durch eine zunehmend komplexe und unberechenbare Welt navigieren können. Wir leben in einer Zeit, in der Dinge, die leicht zu unterrichten und abzufragen sind, mittlerweile auch leicht zu digitalisieren und zu automatisieren sind. Die Zukunft besteht darin, automatisierte künstliche Intelligenz mit den kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten des Menschen zu koppeln. Unsere Fantasie, unser kreatives Bewusstsein und unser Verantwortungsgefühl befähigen uns, neue Technologien zu nutzen, um die Welt zum Besseren zu verändern. Die Schulen von morgen werden ihren Schüler*innen beibringen müssen, selbstständig zu denken und Mitmenschen mit Empathie gegenüberzutreten, sei es im Arbeitsleben oder in der Gesellschaft. Sie müssen ihnen helfen, einen starken Sinn für Gerechtigkeit auszubilden, Sensibilität für die Erwartungen anderer an uns zu entwickeln, sowie ein Verständnis für die Grenzen individuellen und kollektiven Handelns herauszubilden. In allen Bereichen, ob zu Hause, am Arbeitsplatz oder in der Gemeinschaft, werden alle – seien es Wissenschaftler*innen oder Künstler*innen – ein Verständnis dafür brauchen, wie Menschen in fremden Kulturen und Traditionen leben und denken.

All diese Herausforderungen und Aufgaben, die an Schulen gestellt werden, brachten die Künste und die Kulturelle Bildung vom Randgebiet ins Zentrum der Bildung. Die OECD-Publikation „Art for Art's Sake?“ zeigt, dass künstlerische Kenntnisse und Fertigkeiten stark zur Herausbildung wichtiger menschlicher Fähigkeiten beitragen. Musikerziehung steigert zum Beispiel nachweislich die akademische Leistung, das Wortverständnis sowie phonetische Fähigkeiten, und es gibt erste Untersuchungen, die zeigen, dass Musikerziehung das Erlernen einer Fremdsprache erleichtert. Theater, vor allem in Form von selbst dargestellten Geschichten im Klassenzimmer

(„classroom drama“) verbessert nachweislich die Ausdrucksstärke und Schüler*innen der Darstellenden Künste zeigen ein besseres Geometrieverständnis als andere. Einige Studien belegen sogar, dass Tanzunterricht das visuell-räumliche Denken verbessert. Die Wichtigkeit von Kultureller Bildung zu erkennen ist eine Sache, aber innovative und effektive Anleitungen zu entwickeln und zu vermitteln eine ganz andere. An dieser Stelle leisten die digitale Plattform ▸ kunstlabore.de sowie diese Publikation einen wichtigen Beitrag. Mit den Erfahrungen, die fünf Teams von Kunstvermittler*innen und Künstler*innen gemeinsam mit Schulen über drei Jahre lang in diesem Bereich gesammelt haben, ergibt sich eine praktische Hilfestellung für Kulturelle Bildung an Schulen des 21. Jahrhunderts.

Diese Publikation ist nicht nur bedeutsam, sie erscheint auch zum richtigen Zeitpunkt. Wenn wir unserer Zeit voraus sein wollen, müssen wir unsere ureigenen menschlichen Fähigkeiten entdecken und verfeinern. Diese sollten mit der von uns geschaffenen Künstlichen Intelligenz interagieren, sich ergänzen und nicht in einem Wettstreit stehen.
Kulturelle Bildung hilft dabei, Neugier zu wecken, den Horizont zu erweitern, Mitgefühl zu entwickeln, die Herzen zu öffnen und Mut zu geben, was wiederum die Lernenden dabei unterstützt, ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Ressourcen zu mobilisieren. Und das wird unser bestes Mittel gegen die größten Bedrohungen unserer Zeit sein – Ignoranz, Engstirnigkeit, Hass, Herzlosigkeit und Angst.

Vorwort

**Von Winfried Kneip,
Geschäftsführer der Stiftung Mercator**

Warum ist es so schwer, auf die Frage nach dem Nutzen Kultureller Bildung für heranwachsende junge Menschen und die Gesellschaft als Ganzes eine schnelle und eindeutige Antwort zu geben? Vielleicht, weil es eindeutige und schnelle Antworten in unserer immer diverser werdenden Gesellschaft – und erst recht im Bildungssystem – nicht (mehr) gibt. Vielleicht auch, weil die Verfechter*innen Kultureller Bildung allzu oft vollmundige Versprechen ihrer Wirkung abgeben, und den Nachweis schuldig bleiben.
Ganz sicher aber auch, weil die Wirkung und der Mehrwert der Künste, also von Musik, Theater, Tanz, Bildender Kunst und Literatur, in Bildungsprozessen nicht automatisch einsetzt, wenn Künstler- und Pädagog*innen mit Kindern künstlerisch arbeiten. Es bedarf bestimmter Qualitäten, damit sie von jungen Menschen und Lehrenden als Ausdrucksmittel erfahren werden, die über das Sprachliche hinausragen und es ergänzen, indem sie die Sinne bilden; die Fantasie beflügeln; das Verhaltensrepertoire erweitern; die Intuition schärfen; die Persönlichkeit und ihre vielfältigen Rollen entfalten; den kreativen Umgang mit dem Nichtgelingen einüben …
Und genau hier entsteht die Unschärfe, die es den Künsten – mehr als der Sprache und der Mathematik – schwer macht, ihren Nutzen zu beweisen: Was sind die Qualitäten und wie kann man sie sichtbar machen, messen, belegen? Niemand wird bestreiten, dass eine geschärfte Intuition im Alltag eine der wichtigsten Quellen für Entscheidungen ist, dass Fantasie und die Fähigkeit, ungewohnte, neue Umstände konstruktiv zu gestalten, Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel sind. Aber sie lassen sich weder isoliert im Labor messen noch bei Leistungstests ursächlich auf die Auseinandersetzung mit den Künsten zurückführen; allenfalls sind sie über relationale Konstruktionen ableit- und entsprechend angreifbar.
Es ist also an der Zeit, ein neues, auch wissenschaftliches Repertoire aufzubauen, die Wirkung der Künste wahrzunehmen und zu beschreiben.
Die persönliche Anschauung im Prozess künstlerischen Schaffens gehört mit Sicherheit dazu: Jeder Mensch, der künstlerische Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen erlebt, spürt, ob diese Begegnung die Gruppe erreicht,

also berührt, oder nicht. Und erst die affektive Berührung erzeugt Beteiligung, also aktive Teilhabe und damit Wirkung. Affektive Berührung selbst wiederum kann durch vieles bewirkt werden, was mensch sich auch jenseits der Persönlichkeit der Lehrenden aneignen kann: eine künstlerische Haltung, kreative Verfahren, die Wahl des Raumes und das Setting … und vor allem die Relevanz des Themas für die Lebenswelt der jungen Menschen.

Die Kunstlabore machen diese Qualitäten anschaulich. Sie beschreiben Bedingungen, die für „gute, wirksame Kulturelle Bildung“ in allen Kunstformen gelten und solche, die für jede Kunstform spezifisch sind. Sie lassen uns teilhaben an der Planung, die als Grundlage unerlässlich ist, am Schaffensprozess, der sich zwischen den Akteur*innen entwickelt und an den Erlebnissen und Ergebnissen der Expeditionsteams ins Unwägbare – denn im kreativen Tun werden alle Beteiligten zu Lehrenden und Lernenden. Sie tun das nicht didaktisch-formal im Sinne von Backrezepten, die man befolgt. Sie laden uns stattdessen ein, selbst auf eine Erkundungsreise zu gehen, unserer Intuition zu folgen und mit einem Füllhorn an Anregungen wieder herauszukommen. Sie machen Appetit auf die Umsetzung. Und ganz nebenbei entsteht dabei ein neues Verständnis von Lehren und Lernen – und ein neues Repertoire für die Beschreibung der Wirkung Kultureller Bildung.



Einleitung

Wie wir uns in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtfinden, hängt in besonderem Maße davon ab, wie gut wir uns selbst mit unseren Stärken und Schwächen kennen, wie gelassen wir mit Veränderungen umgehen und wie wir als Persönlichkeiten mit dem sozialen Umfeld interagieren. Die Form der Wissensaneignung, was und wie wir lernen, wandelt sich aktuell angesichts der immer größeren globalen Verfügbarkeit von Wissen und der Frage, was unser individueller Beitrag zur Gesellschaft sein wird, wenn in Zukunft Maschinen bei der Lösung von Aufgaben immer kreativer werden.

Weshalb sind künstlerische Prozesse so relevant für Schulen im 21. Jahrhundert?

Für Schulen bringt der Wandel Anforderungen an die Individualisierung der Bildungsbegleitung, die Gestaltung der Lernumgebung und die Einführung neuer Lernmethoden mit sich. Neue Formen der Zusammenarbeit werden dabei immer wichtiger: Sie sind stärker eigenverantwortlich, partizipativ und kollaborativ organisiert.
Hierzu kann künstlerisches Arbeiten wertvolle Impulse und Strategien liefern. Schulen können Gelegenheiten bieten, mit künstlerischen Prozessen in Berührung zu kommen. Um die Wahrscheinlichkeit für persönliche Entwicklungen zu erhöhen, spielt dabei die Qualität der Ausführung eine entscheidende Rolle.
Wie also kann künstlerische Arbeit in Schulen in hoher Qualität gelingen? Eine Antwort darauf liefert der vorliegende Ratgeber auf Basis des umfangreichen Erfahrungsschatzes des Kunstlabore-Programms der MUTIK gGmbH, gefördert von der Stiftung Mercator von 2015 bis 2019.
Der Name „Kunstlabore" wurde bewusst gewählt: In einem Labor wird geforscht, geprüft, in Frage gestellt. Neue Perspektiven werden eingenommen, Altes wird in neue Kontexte gestellt und Neues erfunden. All dies sind Herangehensweisen, die zum künstlerischen Arbeiten gehören.

Welche Aspekte sind wichtig, um künstlerische Prozesse in Schulen in hoher Qualität umzusetzen?

Im Rahmen des Kunstlabore-Programms reflektierten fünf erfahrene Teams aus den Bereichen Literatur, Bildende Kunst, Musik, Tanz und Theater

gemeinsam mit Schulen ihre Praxis und entwickelten zusammen künstlerische Formate und Methoden. Im Fokus stand dabei die künstlerische Arbeit als sozialer Prozess zwischen Schüler*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen. Auch Fragen nach den organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen wurden aufgegriffen, sollten aber bewusst nicht den Schwerpunkt bilden.

Entstanden ist die frei zugängliche Plattform ► www.kunstlabore.de mit rund 600 Seiten Arbeitsmaterialien, vielen Video-Tutorials, Erfahrungsberichten, Fotostrecken und über 300 Videos. Anhand von 31 Projekten aus dem Kunstlabore-Programm werden dort Dokumentationen, Einblicke in künstlerische Arbeitsprozesse, Konzepte, Checklisten, Anleitungen und viele weitere Materialien kostenfrei angeboten.

Der vorliegende Ratgeber bündelt und reflektiert diesen umfangreichen Wissens- und Erfahrungsschatz aller Beteiligten und ist als Essenz der Begleitung des Kunstlabore-Programms durch uns, die Autorinnen, zu verstehen. Wir haben in diesem Rahmen fünf spartenübergreifende Qualitätsbereiche künstlerischer Arbeit in Schulen definiert, die wir anhand vielzähliger Praxisbeispiele aus den Kunstlaboren veranschaulichen.

Während die Online-Plattform praxisnahe Hilfestellungen für die Planung und Umsetzung eigener künstlerischer Projekte in Schulen bietet, widmet sich dieser Ratgeber vor allem der Frage, wie die künstlerische Arbeit an Schulen in hoher Qualität realisiert werden kann. Er vermittelt dabei die Anschlussfähigkeit der Potenziale künstlerischer Prozesse an derzeit in Schulen gültige Kompetenzmodelle und zeigt darüber hinaus auf, warum diese Potenziale so große Bedeutung für die in Zukunft immer wichtiger werdenden Kompetenzen haben.

Wie ist dieser Ratgeber aufgebaut?

Wie sich der Bildungsbegriff aktuell verändert, welche Kompetenzen vor dem Hintergrund der Digitalisierung in Zukunft bedeutsam sind, weshalb der Kreativität ein immer höherer Stellenwert beigemessen wird und welche Bedeutung die künstlerische Praxis bekommt, sind Fragen, denen wir im Kapitel „Schulen im 21. Jahrhundert“ dieses Buches nachgehen. Das Kapitel „Erfahrungspotenziale künstlerischer Prozesse“ führt den Begriff „Erfahrungspotenzial“ ein und zeigt auf, welche Erfahrungspotenziale die Arbeit mit den Künsten in sich birgt, beispielsweise in welchen Kunstsparten die sinnliche und körperliche Erfahrung besonders betont wird.

Den Kern dieses Buches bildet das Kapitel „Fünf Qualitätsbereiche künstlerischer Arbeit“. Die fünf Qualitätsbereiche – die anleitende Person, die Verständigung zwischen Kunst -und Kulturschaffenden und Lehrer*innen, der künstlerische Prozess, die Beziehung zwischen Schüler*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen und der Raum – wurden als zentrale Aspekte für qualitätsvolle künstlerische Arbeit herausgearbeitet.



Alle im Buch zitierten Kunstlabore-Beispiele finden Sie gesammelt im Verzeichnis auf ↗ Seite 208. Zu jedem Beispiel gibt es auf der Plattform ► `kunstlabore.de` eine kostenfrei zugängliche, crossmediale Dokumentation mit vielen weiteren Materialien. Folgen Sie dazu im Internet einfach dem angegebenen Verweis, gekennzeichnet durch dieses Icon:

Im Anschluss an die Erläuterung der Qualitätsbereiche wird das Kunstlabore-Programm selbst sowie der Entstehungsprozess der Plattform vorgestellt und aufgezeigt, welche Arbeitsweisen und Methoden angewendet wurden. Hierbei werden auch die am Programm beteiligten Partner*innen und Kunstlabore vorgestellt:

Kunstlabor Tanz: TanzZeit e.V.

Kunstlabor Musik: Zukunftslabor – eine Initiative der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen

---

Kunstlabor Literatur: LesArt – Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur

---

Kunstlabor Bildende Kunst (KLAUS): Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

---

Kunstlabor Theater: Land Hamburg und BürgerStiftung Hamburg, vertreten durch das Programm TUSCH – Theater und Schule Hamburg

---

Für wen wurde dieses Buch geschrieben?

Der vorliegende Ratgeber dient der Stärkung all jener Menschen und Organisationen, die Interesse an qualitätsvoller künstlerischer Arbeit an Schulen mitbringen und die deren Wirkungsweisen und umfangreiche Einsatzmöglichkeiten nachvollziehen möchten. Das meint im Besonderen:

Kunst- und Kulturschaffende, also Künstler*innen, Kunstpädagog*innen und Kunst- und Kulturvermittler*innen
→ denn das Buch bietet Hilfestellungen für all jene, die verstehen und zeigen wollen, wie ihre künstlerische Arbeit Schüler*innen an Schulen stärken kann.

Lehrpersonen, das heißt Lehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen
→ denn die umfangreichen Beispiele, Tipps und Erfahrungsauswertungen liefern reichlich Inspiration für die eigene Unterrichtspraxis und helfen Lehrer*innen dabei, nachhaltig darzulegen, was sie mit künstlerischen Prozessen im Unterricht bewirken wollen und können.

Schulen
→ denn dieser Ratgeber liefert eine praktische Anleitung für die Implementierung künstlerischer Arbeit an Schulen und zeigt, warum es so wertvoll ist, künstlerische Prozesse im und um den Unterricht herum zu etablieren und zu fördern.

Alle an Innovation in Bildung Interessierten, beispielsweise Erziehungswissenschaftler*innen, die sich mit Transformation in Schulen befassen
→ denn die fördernde Wirkung künstlerischer Betätigung für Bildungsprozesse ist in verschiedensten Studien für die unterschiedlichen künstlerischen Sparten belegt, dennoch greifen Bildungs- und Erziehungswissenschaftler*innen dieses Potenzial zu selten auf. Dabei sind Schulen jetzt gefragt, sich den wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen möglichst rasch anzupassen, ohne dass dafür bereits neue Modelle existieren, geschweige denn neue Bildungsansätze Eingang in die

Lehrer*innenausbildung gefunden haben. Hier können Schulen von bereits langjährig erprobten Ansätzen künstlerischer Arbeit profitieren.

Künstlerisches Arbeiten an Schulen beinhaltet besondere Formate, Methoden und Strategien, ist vor allem aber geprägt durch die Intuition der Beteiligten und das Vertrauen in den gemeinsamen Prozess, auch wenn der Ausgang noch nicht vorherzusehen ist. Dafür ist es wichtig, gemeinsam nach Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten zu suchen und ins Gespräch zu kommen. Dieser Ratgeber hilft bei dieser Verständigung, indem er als Vermittler zwischen den (Sprach-)Welten der Künste und der Schulen dienen kann.
Wir als Autorinnen möchten mit diesem Buch künstlerische Prozesse, Überlegungen und Handlungen überschaubar und nachvollziehbar machen und dazu ermuntern, sich von den vorgestellten Ideen und Ansätzen für eigene Vorhaben inspirieren zu lassen: Für mehr Kunst und Kulturelle Bildung in Schulen! – Denn die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur kann die Lernenden stärken und den sozialen Umgang und das Miteinander und Füreinander in Schulen fördern.

Wir hoffen, mit unserer Arbeit den Einstieg in die Zusammenarbeit und künstlerische Praxis an Schulen zu erleichtern und danken allen Projektbeteiligten für ihre engagierte und leidenschaftliche Mitwirkung, sowie der Stiftung Mercator für die Ermöglichung des Kunstlabore-Programms.

Wir freuen uns, dass das Thema jetzt im Bildungsdiskurs größere Aufmerksamkeit erfährt, wie auch das Vorwort von Andreas Schleicher zeigt.

Julia Heisig, Ivana Scharf und Heide Schönfeld
Projektleiterinnen des Kunstlabore-Programms
Berlin, 2019.

Schulen

im 21. Jahrhundert

Die Herausforderungen für Schulen sind vielfältig: Sie sind sozialer Art und organisationsbezogen. Und sie sind bildungspolitisch, wenn es um die Frage geht, wie sich das Lernen verändert. Schulen stehen vor der Aufgabe, den strukturellen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu überwinden und mit unterschiedlichen Qualifikationsbedarfen umzugehen. Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, Schüler*innen mit ihren vielfältigen Talenten, Interessen und Potenzialen bestmöglich in ihrer Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu fördern. Außerdem spielen Schulen eine wichtige Rolle in der Umsetzung der Inklusion (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).
Der Kasseler Erziehungswissenschaftler Olaf-Axel Burow beschreibt in „Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren" sieben Trends, die in Zukunft die Bildung maßgeblich bestimmen: Digitalisierung, Personalisierung und neue Lehrerrolle, Vernetzung, Veränderung des Lehr-/Lernraums, Gesundheitsorientierung, Demokratisierung und Glücksorientierung (vgl. Burow 2017: S. 163). Die Digitalisierung steht dabei nicht ohne Grund an erster Stelle. Sie ist die stärkste Transformationstreiberin und stellt im aktuellen Bildungsdiskurs alle bisherigen Praktiken, Strukturen und Inhalte infrage. Ein wichtiger Faktor ist dabei die rasante Entwicklung Künstlicher Intelligenz.

Weshalb sind die Impulse künstlerischer Arbeit für Schulen im 21. Jahrhundert so wertvoll?

Angesichts dieser Umwälzungen häufen sich derzeit die Anforderungen an die Schulen, und die Zahl der Konzepte und Empfehlungen für die Schule der Zukunft steigt stetig. Das schließt die zunehmende Bedeutung von Kreativität als Schlüsselkompetenz mit ein, wie am Ende des Kapitels näher erläutert wird.

Die Integration künstlerischer Prozesse und Strategien in den Schulalltag kann zum Motor für Kreativität, individuelle Entwicklung und Innovation in Schulen werden – und dazu beitragen, kreative Lösungen für die oben genannten Herausforderungen zu finden und zu gestalten. Schulen können

Schüler*innen in der Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden eine Erfahrungswelt eröffnen, die ihre persönliche Entwicklung fördert. Dies geschieht, indem Schulen das Potenzial der Künste nutzen und die Individualität der Schüler*innen in den Mittelpunkt rücken. Um diese von uns definierten und im nächsten Kapitel beschriebenen Erfahrungspotenziale nachvollziehbar zu machen und in Schulen wirksam werden zu lassen, ist es wichtig, sich zunächst mit den derzeit gängigen Kompetenzmodellen der Kultusministerkonferenz (KMK) auseinanderzusetzen.

„Schule steht, wie kaum eine andere Organisation, unter einem dauernden Legitimationsdruck und unter Beobachtung der Öffentlichkeit" (Scharf 2017: S. 139). Dies hat sich seit dem PISA-Schock Ende der 1990er-Jahre noch verstärkt. Seitdem hat das Qualitätsmonitoring einen hohen Stellenwert erhalten und im Zuge dessen die KMK die Entwicklung von Kompetenzmodellen vorangebracht. Allerdings ist der Kompetenzbegriff, der sich vor allem auf kognitive Aspekte des Lernens und der Bildung bezieht und der durch die frühen PISA-Evaluationen aufgegriffen und damit quasi als Standard gesetzt wurde, inzwischen zwanzig Jahre alt und überholt. Neuere Ansätze greifen auf einen erweiterten Kompetenzbegriff zurück, wie etwa die später in diesem Kapitel skizzierten Konzepte „Die vier Dimensionen der Bildung", „Die acht ›C‹'s der Schule der Zukunft" oder der „OECD Learning Compass 2030".
Unser Blick als Autorinnen dieses Buches ist auf eine Schule der Zukunft gerichtet, die wir als Möglichkeitsraum für Persönlichkeitsentwicklung verstehen, als einen Ort des sozialen Miteinanders und einen Ort, an dem selbstständiges Lernen gelernt wird. Da in den neueren Ansätzen und Konzepten für eine Schule der Zukunft das Potenzial der Künste zwar erkannt und betont wird, jedoch nicht näher darauf eingegangen wird, wie die Künste auch Bestandteil von Schulalltag werden können, möchten wir vor allem aufzeigen, wie künstlerische Prozesse Schulen im 21. Jahrhundert bereichern.

Kompetenzmodelle der Kultusministerkonferenz

Aktuelle schulische Praxis ist geprägt von kompetenzbasiertem Lernen. Der Kompetenzbegriff hat sich in Pädagogik, Ökonomie und Politik seit den 1960er-Jahren durchgesetzt und gilt heute als zukunftsweisend (vgl. Erpenbeck 2014: S. 20f). Er wird seither auch im deutschen Bildungsdiskurs aufgegriffen und kontinuierlich weiterentwickelt. Eine allgemeingültige Definition gibt es nicht, es können jedoch vier unterschiedliche Ausprägungen unterschieden werden (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014):

Kompetenz als Teil der Fähigkeit zum umfassenden Bildungshandeln,

Kompetenz als generalisierte Handlungsfähigkeit,

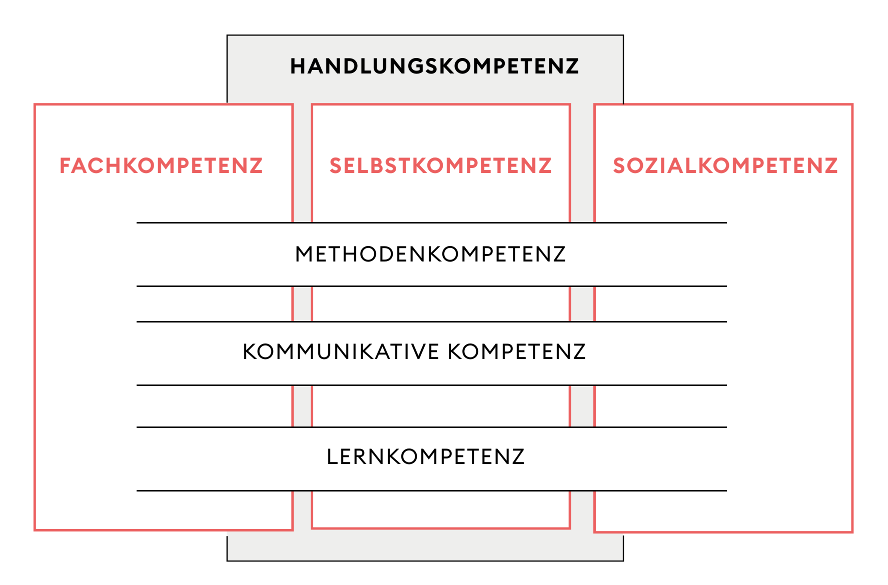
Kompetenz als Fähigkeit zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in (zukunfts-)offenen Situationen und

Kompetenz als Fähigkeit zum vorwiegend kognitiven Handeln.

Wie entwickelt sich der Kompetenzbegriff?

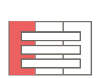
Weitgehend bekannt ist, dass in den internationalen Leistungstests, die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt werden, für die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften Kompetenzstufen definiert wurden. Mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) aus den Jahren 2003, 2004 und 2012 wurden bundesweit verbindliche Bildungsstandards verabschiedet. Um die Ergebnisse der Evaluation vergleichen und darstellen zu können, wurden Kompetenzstufenmodelle entwickelt, die nun für alle Schulabschlüsse in alle Rahmenlehrpläne und Kerncurricula zu fast allen Fächern der Bundesländer eingegangen sind. Die Kompetenzmessung erfolgt anhand der definierten Standards und individuelle Kompetenzniveaus werden abgebildet.

Der Kompetenzbegriff ist ebenso wie die Kriterien und Methoden zu seiner Messbarkeit permanent im Wandel begriffen. Auch die Testmethoden werden weiterentwickelt und angepasst: Der nächste PISA-Test wird zukunftsentscheidende Bildungsinhalte in den Blick nehmen. Diese führt OECD-Bildungsdirektor Andreas Schleicher in einem Interview an: Kreativität, Entrepreneurship, Offenheit und Empathie. In der kommenden Erhebung im Jahr 2021 wird der Kreativität daher eine entscheidende Bedeutung zukommen (vgl. Meier 2019).
Im Kompetenzmodell der KMK entwickelt sich die Handlungskompetenz basierend auf den drei Kompetenzbereichen: Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.



Eigene Darstellung basierend auf den Texten der KMK 2011: S. 15f

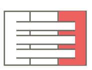
Die KMK definiert die Kompetenzen wie folgt:



FACHKOMPETENZ wird verstanden als „Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (KMK 2011: S. 15).



SELBSTKOMPETENZ ersetzt den bisher verwendeten Begriff „Humankompetenz“ und steht für die „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten, sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“ (ebd.).



SOZIALKOMPETENZ umfasst die „Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“ (ebd.).

Als integraler Bestandteil der Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz sind die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz zu verstehen.



METHODENKOMPETENZ umfasst die „Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte)“ (ebd.: S. 16).



KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ wird verstanden als „Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen“ (ebd.).



LERNKOMPETENZ steht für die „Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen,

auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen“ (ebd.).

Neue Ansätze für das Lernen im 21. Jahrhundert

Für die Bewältigung der Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit den technologischen Entwicklungen stellen, erweisen sich bewährte Strukturen und liebgewonnene Herangehensweisen als wenig wirksam. Eine neue Praxis im Umgang mit den gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung ist weder erprobt noch erforscht – und dennoch sind wir gefragt, jetzt unser Handeln auf die neuen Gegebenheiten auszurichten. Es geht in Schulen viel weniger darum, neues Wissen hinzuzufügen, sondern darum, das Lernen neu zu lernen. Dabei ist auch die Schule selbst als lernende Organisation gefragt.

Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung auf Schulen?

Das Zeitalter der Digitalisierung ist geprägt durch Freiheit, Erweiterung und Geschwindigkeit. Die Freiheit äußert sich beispielsweise in der Möglichkeit, Informationen zu erhalten und weiterzugeben, Wissen zu erwerben oder Produktion zu flexibilisieren. Die Erweiterung erleben wir etwa bei den Kommunikationsmöglichkeiten, sei es in der zwischenmenschlichen Kommunikation, der Kommunikation zwischen Maschinen und Maschinen, zwischen Maschinen und Menschen oder etwa der technischen Erweiterung der Fähigkeiten unseres Körpers selbst. Noch nie zuvor gab es beispielsweise die Möglichkeit, mit so wenig Kapital selbst schöpferisch und unternehmerisch aktiv zu werden oder sich ohne den Kontakt zu einflussreichen Menschen oder Journalist*innen eine große Öffentlichkeit zu verschaffen, um wichtige gesellschaftliche Themen zu positionieren. Die Geschwindigkeit des technologischen Wandels zeigt sich anhand der im historischen Zeitverlauf immer dichter werdenden Zeittaktung von Innovationen. Aber diese Freiheit wird auch eingeschränkt, etwa indem

Algorithmen gewisse Sichtfenster vorgeben und wir uns nicht immer über die Zuverlässigkeit des angebotenen Wissens sicher sein können – oder wenn unsere Daten weiterverwertet werden, ohne dass wir die Wege dieser Verwertungskette genau nachvollziehen können.
Die Prozessschritte, die wir üblicherweise linear erklären und hierarchisch organisieren, laufen nun vernetzt und gleichzeitig ab und verlangen nach ebensolchen Strukturen. Für jede Organisation, die sich den Anforderungen und veränderten gesellschaftlichen Bedingungen stellt, führt dies auch zu einer Veränderung innerhalb der Organisationskultur.

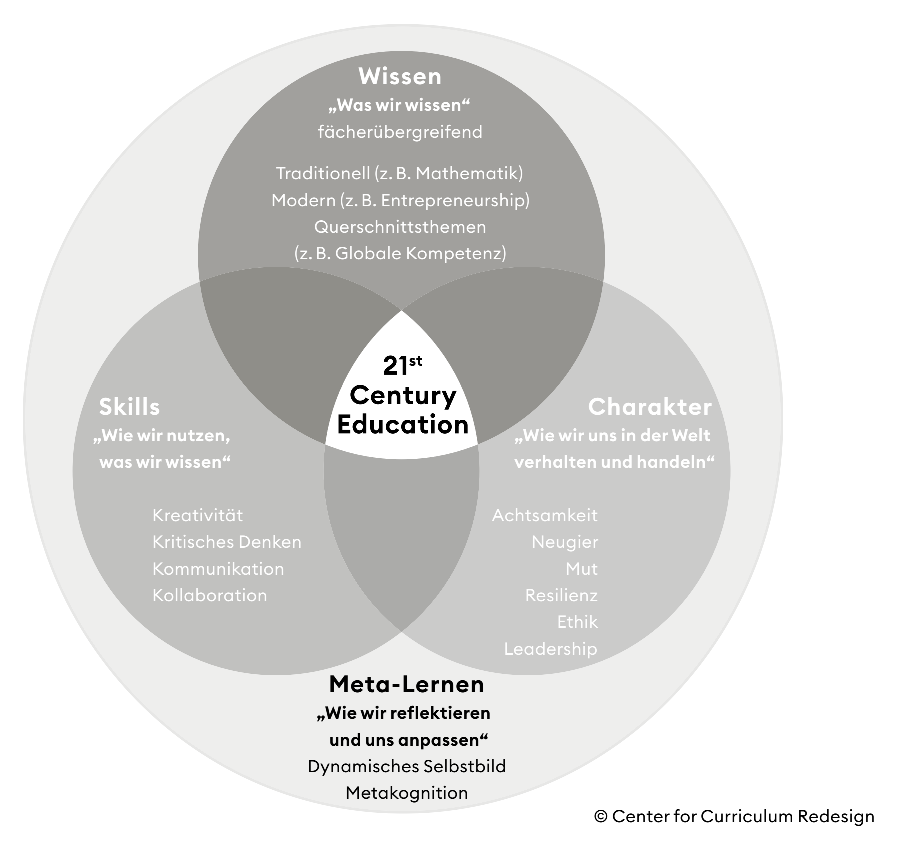
Welche Kompetenzen werden in Zukunft für unsere Gesellschaft immer relevanter?

Wie gehen Schulen selbst damit um? – Von Schulen wird erwartet, den Nachwuchs besser auf die ungewisse Zukunft vorzubereiten. Bereits 2006 wurde deutlich, dass neben der Wissensaneignung die Ausbildung von Fähigkeiten wie kritischem Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und ein konstruktiver Umgang mit Gefühlen bedeutsamer wird (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2006). Was dieser Kulturwandel in Schulen bedeutet, fasst OECD-Bildungsdirektor Schleicher (2019: S. 39) in wesentlichen Punkten zusammen:
In Zukunft ist Schule ganzheitlich, vernetzt, projektorientiert, partnerschaftlich und individualisiert. Dabei stehen die Einbindung der Schüler*innen, der fächerübergreifende Unterricht und die Ressourcenorientierung im Mittelpunkt.

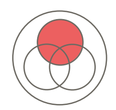
Die im Folgenden dargestellten Ansätze gehen auf diese Herausforderungen ein und geben Schulen eine Orientierung hinsichtlich der zukünftig relevanten Kernkompetenzen und der Ausgestaltung von Lehrplänen.

Die vier Dimensionen der Bildung

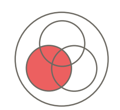
Was sollen Schüler*innen für das 21. Jahrhundert im Zeitalter der künstlichen Intelligenz und Robotik lernen? Dieser Frage ist das Center for Curriculum Redesign (CCR) – eine unabhängige, unparteiische, gemeinnützige internationale Organisation – nachgegangen, indem weltweit 32 Orientierungsrahmen, sogenannte Frameworks analysiert wurden. Aus der Analyse und Synthese haben sich als Ziele für eine „Bildung für das 21. Jahrhundert" vier Dimensionen der Bildung herauskristallisiert (vgl. Fadel, Bialik, Trilling 2017: S. 75).
Diese vier Dimensionen lauten Wissen, Skills (Fähigkeiten), Charakter und Meta-Lernen, und werden hier kurz dargestellt (vgl. ebd.: S. 7):



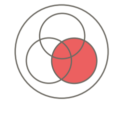
Modell der 21st Century Education des Center for Curriculum Redesign in der deutschen Übersetzung von Jöran Muuß-Merholz (Fadel, Bialik, Trilling 2017: S. 77).



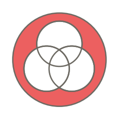
WISSEN: „Was wir wissen“
Dabei geht es dem CCR darum, aktuelle Curricula, die sehr stark auf Wissensvermittlung basieren und kaum Freiraum für Transformation und Neuerungen lassen, zu verschlanken und beispielsweise vernetzte Wissenslandkarten zu erstellen, um Wissensstandards neu zu definieren.



SKILLS: „Wie wir nutzen, was wir wissen“
Fähigkeiten beziehungsweise Skills umschreiben unser Vermögen, Wissen sinnvoll zu nutzen. Dem CCR ist daran gelegen, die Vermittlung von Wissen sinnvoll mit der Aneignung von Fähigkeiten zu verbinden. Sie betonen dabei die 4 K-Skills: Kreativität (Creativity), kritisches Denken (Critical Thinking), Kommunikation (Communication) und Kollaboration (Collaboration). Diese vier Fähigkeiten stellen wiederum ein Synthese-Ergebnis dar und basieren auf einem breiten globalen Konsens aus Befragungen von Akteur*innen aus verschiedenen Gesellschaftsbereichen.



CHARAKTER: „Wie wir uns in der Welt verhalten und handeln“
Für die Charakterbildung definiert das CCR sechs wesentliche Eigenschaften, die entsprechend der Anforderungen veränderbar sind. Diese sind Achtsamkeit, Neugier, Mut, Resilienz, Ethik und Leadership.



META-LERNEN: „Wie wir reflektieren und uns anpassen“
Hierbei geht es um eine Metaebene der Bildung als Ebene der permanenten Reflexion und lebenslangen Anpassung des selbstgesteuerten Lernverhaltens.

Ausführliche Informationen finden Sie in „Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen“ von Charles Fadel, Maya Bialik und Bernie Trilling, ins Deutsche übersetzt von Jöran Muuß-Merholz.

Die acht ›C‹'s der Schule der Zukunft

Der Kasseler Erziehungswissenschaftler Olaf-Axel Burow (2017: S. 164) betont die Bedeutung der Entwicklung des individuellen Potenzials: „In einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft kommt es immer weniger darauf an, dass alle das Gleiche können, sondern dass jeder sein Potenzial bzw. sein Alleinstellungsmerkmal entwickelt und in der Lage ist, seine spezifischen Kompetenzen möglichst selbstgesteuert in die problemlösende Teamarbeit einzubringen."
Um Schulen einen Orientierungsrahmen für die Entwicklung der Kernkompetenzen der Zukunft zu geben, beruft er sich auf die unter anderem von dem englischen Erziehungswissenschaftler Ken Robinson benannten „21st Century Skills" und beschreibt dabei die „Die acht ›C‹'s der Schule der Zukunft" (vgl. ebd.: S. 165).

Die von Olaf-Axel Burow (2017: S. 165) zusammengestellten acht ›C‹s der Schule der Zukunft nach Ken Robinson und Lou Aronica (2015) in eigener Darstellung.

OECD
Learning Compass 2030

2015 startete die OECD in einem weltweiten kollaborativen Entwicklungsprozess mit Regierungsvertreter*innen, Akademiker*innen, Schulleitungen, Lehrer*innen, Schüler*innen und gemeinnützigen Organisationen das Projekt „Future of Education and Skills 2030“ mit dem Ziel einer Verständigung über die Ausgestaltung von Lernen und Lehren in der Zukunft. Damit sollen Hilfestellungen zur Reflexion der Bildungsstandards und für die Konzeption zeitgemäßer Curricula gegeben werden. Ausgangspunkt sind die Anforderungen, die sich zukünftig an die Lernenden stellen. Der „OECD Learning Compass“ ist ein Ergebnis aus diesem Prozess – ein interaktives und digitales Tool, in dessen Zentrum die heute erforderlichen Kompetenzen stehen, die auf Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten basieren.
Es unterstützt die Lernenden dabei, ihr Potenzial zu entwickeln, sich für das eigene Wohlergehen, das der Gemeinschaft und der Welt einzusetzen.



Der interaktive OECD Learning Compass 2030. © OECD (OECD Future of Education and Skills 2030 project 2015-2019).

Die Grundvoraussetzungen bilden erstens kognitive und metakognitive Fähigkeiten wie die Lese- und Schreibkompetenz, mathematische Kompetenzen und darauf aufbauende Kompetenzen im Umgang mit Digitalisierung und Daten, zweitens körperliche und praktische Fähigkeiten wie körperliche und geistige Gesundheit sowie Wohlbefinden, und drittens soziale und emotionale Fähigkeiten, wozu auch Moral und Ethik zählen.
Interessant ist, dass im Zusammenhang mit dem Erwerb der Kompetenzen explizit auf die Bedeutung der Beschäftigung mit Kunst eingegangen wird, die nicht nur die kognitiven Fähigkeiten fördert, sondern die Schüler*innen auch darin unterstützt, empathische Intelligenz zu entwickeln, die sich positiv auf ihre emotionalen Fähigkeiten, ihr Engagement und ihre Ausdauer auswirkt. Weiterhin wird die Fähigkeit genannt, mit Transformationen umzugehen. Dazu zählen das Schaffen neuer Werte, der Ausgleich von Spannungen, der Umgang mit schwierigen Situationen und die Übernahme von Verantwortung.

Die Aneignung dieser Kompetenzen erfolgt in einem iterativen Lernprozess von Antizipieren, Handeln und Reflektieren. Daher werden in diesem interaktiven Tool ebenfalls Anregungen zu den institutionellen Rahmenbedingungen, zur Rolle von Lehrer*innen und der Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen gegeben. Hinter jedem Feld im digitalen Kompass sind weiterführende Beschreibungen und Videos zu finden.

Dieses Unterkapitel beruht auf den englischsprachigen Informationen der Projektwebseite zum „OECD Future of Education and Skills 2030 Projekt“ (vgl. OECD Future of Education and Skills 2030 project 2015–2019). Die Zusammenfassung der Inhalte der englischsprachigen Webseite und deren Übersetzung wurden nicht von der OECD erstellt.

Der zunehmende Stellenwert von Kreativität in Schulen

Zwei Entwicklungen führen dazu, dass Kreativität zum Schlüsselbegriff schulischer Bildung avanciert: Das ist zum einen die allgemeine technologische Entwicklung der Gesellschaft, die immer höhere Erwartungen an menschliche Kreativität stellt und zum anderen die Kompetenzorientierung in Schulen, in deren Rahmen Kreativität immer stärker in den Fokus rückt, wie auch die angeführten neueren Ansätze zeigen.
Nach Erpenbeck und Sauter (2016: S. 4) versteht man unter Kompetenzen „die menschlichen Fähigkeiten, in offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Der Kompetenzbegriff ist damit der moderne Bildungsbegriff." Die gestalterische Fähigkeit rückt dabei in den Mittelpunkt. Kreativität wird somit zum Bestandteil des modernen Bildungsverständnisses.

Schule ist immer auch ein Abbild der gesellschaftlichen Entwicklung.
War zu Beginn der 2000er-Jahre noch die Rede vom Aufstieg der kreativen Klasse (vgl. Florida 2002), deutet sich wenige Jahre später der Übergang von der Wissens- zur Kreativitätsgesellschaft an (vgl. Mutius 2007: S. 66). So wie menschliche Kreativität die Grundlage für technologische Innovation bildet, ist sie auch die Voraussetzung für einen gestalterischen und selbstbestimmten Umgang mit dem gesellschaftlichen Wandel. Mit Kreativität verbinden wir Erfindergeist, Entdecken, Neues schaffen, Spontaneität, Unplanbarkeit, Brüche, Fehler und Widersprüche. Kreativität wird heute als eine Grundveranlagung eines jeden Menschen verstanden. Der Psychoanalytiker Rainer Holm-Hodulla (2007: S. 32) schreibt: „In unserer Zeit wird Kreativität nicht länger als Charakteristikum besonderer künstlerischer, wissenschaftlicher oder politischer Persönlichkeiten angesehen. Sie wird in allen Bereichen menschlicher Tätigkeit vorgefunden."
In der sich zwar zunehmend auf weitere Disziplinen ausweitenden, aber noch jungen Kreativitätsforschung gibt es keine Einigkeit über die Definition von Kreativität. Es gibt vielmehr ein weites Spektrum an Verständnissen, die je nachdem variieren, aus welcher Disziplin auf den Begriff geschaut wird. Kreativität wurde lange auf die Fähigkeit des divergenten Denkens und damit auf rein kognitive Aspekte reduziert. Die Theorie der multiplen Kreativität hat einen umfassenderen Blick auf Kreativität: „Die gesamte

Menschheitsgeschichte ist eigentlich Kreativitätsgeschichte, denn ohne den schöpferischen Menschen mit seinen Anlagen und Talenten, seiner Begabung, Originalität, Phantasie und Neugier, seinem Ideen- und Erfindungsreichtum und seiner Kunstfertigkeit wäre der Aufbau der menschlichen Welt gar nicht denkbar“ (Freitag 2018: S. 197).

In der Kreativitätsgesellschaft werden auch kritische Stimmen laut. Andreas Reckwitz (vgl. 2017: S. 51, 193) spricht in seinem Buch „Die Erfindung der Kreativität“ von einem Kreativitätsdispositiv, das sich seit den 1980er-Jahren in allen Bereichen der Gesellschaft im Zuge einer Ästhetisierung des Ökonomischen spürbar ausgeweitet hat. Demzufolge sind die Menschen geradezu einem Kreativitätszwang ausgeliefert in einer Gesellschaft, die auf die Produktion und Inszenierung von Neuem ausgerichtet ist (vgl. ebd. S. 314 ff.). Wolfgang Ullrich (vgl. 2016: S. 25 ff.) blickt aus einer kunsthistorischen Perspektive auf das Thema und sagt, Kreativität sei zu einer Norm geworden und der Zustand des permanenten Kreativ-Seins setze die Menschen unter einen erheblichen Druck und überfordere sie. Umso bedeutsamer ist es im Bildungsbereich und für jede einzelne Schule, das eigene Verständnis von Kreativität zu reflektieren und eine Haltung dazu zu entwickeln, die Grundlage für das eigene Handeln wird.

Wieso brauchen wir mehr Kunst in Schulen?

Mit steigender Intelligenz der Maschinen rückt auch deren Kreativität zunehmend ins Blickfeld. Maschinen werden zunehmend intelligenter und übernehmen automatisiert Leistungen und Aufgaben, die in früheren Zeiten nur von Menschen umgesetzt werden konnten. Künstliche Intelligenz zielt darauf ab, Computersysteme oder Maschinen zu intelligentem Problemlöseverhalten zu befähigen. Die neueste Generation künstlicher Intelligenz ist in der Lage, zu lernen, zu abstrahieren und komplexe Aufgaben zu lösen. Sie dringt in die Domäne der Kunst vor, kann völlig neue Stile entwickeln, Musik und Videos produzieren, Gedichte und Texte verfassen oder Produkte designen.

„So verwischt die Grenzlinie zwischen menschlicher und Maschinenintelligenz nach und nach, bis sie für die meisten irrelevant wird. Manchmal ist die beste Person für eine Aufgabe vielleicht eine Maschine“, wie der Computerspezialist Jerry Kaplan schreibt (Kaplan 2017: S. 26).

In Zukunft wird daher all das relevanter, was nicht von Maschinen erledigt werden kann und was nicht durch Algorithmen berechenbar ist. Nicht das standardisierte und abfragbare Wissen wird in der Gesellschaft der Zukunft die wichtigste Rolle einnehmen, sondern der selbstbestimmt agierende und problemlösende Mensch. Es wird um das Zusammenspiel und die Zusammenarbeit von künstlich-intelligenten und -kreativen Maschinen und menschlicher Kreativität gehen (vgl. ebd.).

Die menschliche Kreativität wird somit zu einer der wichtigsten Kompetenzen.

Wie können Schulen zu kreativen Lernorten werden?

Kreativität kann aktiv gefördert werden und muss, wie auch Andreas Schleicher in seinem Vorwort schreibt, zukünftig einen höheren Stellenwert in Schulen bekommen. Kreativität zu fördern bedeutet in erster Linie, das entsprechende Umfeld dafür zu schaffen. Wie Schulen zu kreativen Lernorten werden können, wurde im Programm Kunstlabore drei Jahre lang erprobt und erforscht, indem beispielsweise sinnlich-künstlerische Literaturvermittlungsangebote entwickelt, Tanzangebote gemeinsam mit Schulen umgesetzt und Künstler*innen-Ateliers an Schulen eingerichtet wurden. Es wurde untersucht, was passiert, wenn eine Schule und ein Profi-Orchester in einer Wohngemeinschaft leben und welche Potenziale es freisetzt, wenn sie gemeinsam partizipative Musiktheaterprojekte umsetzen, die den ganzen Stadtteil mit einbeziehen. Es wurden ausgewählte langjährige Partnerschaften zwischen Schulen und Theatern begleitet und übertragbare Formate entwickelt, wie auch andere Schulen zu kreativen Lernorten werden können. Schule zu einem Raum für Suchbewegungen mit Lösungsfreiheit zu machen, ist dabei eine wichtige gestalterische Grundlage. In künstlerischen Prozessen gibt es dafür eine Fülle an Ressourcen und Potenzialen, auf die Schulen zurückgreifen können.

Welche Chancen die Künste eröffnen, um neue Perspektiven für den Unterricht zu zeigen, Kreativität im Schulalltag wachsen zu lassen und Schüler*innen in ihren Persönlichkeiten zu stärken – das stellt dieser Ratgeber im Folgenden vor.

Erfahrungs-potenziale

künstlerischer

Prozesse

Der beschriebene Wandel bringt für Schulen Anforderungen an die Individualisierung der Bildungsbegleitung, die Gestaltung der Lernumgebung und die Einführung neuer Lernmethoden mit sich. Neue Formen der Zusammenarbeit werden dabei immer wichtiger: Sie sind stärker eigenverantwortlich, partizipativ und kollaborativ organisiert. Doch wie kann künstlerisches Arbeiten Schulen dabei unterstützen, diesen Anforderungen zu begegnen, kreative Lösungen zu finden und sie zu gestalten? – Konkrete, detaillierte Ansätze dazu bieten die folgenden Kapitel und Beispielformate aus dem Kunstlabore-Programm, sowie die Plattform ► `kunstlabore.de`. Die allgemeingültigere Antwort lautet jedoch: durch die Potenziale, die künstlerisches Arbeiten bietet. Genau genommen: die Erfahrungspotenziale künstlerischer Prozesse.
Denn indem Schulen das Potenzial künstlerischer Arbeit nutzen, eröffnen sie Schüler*innen in der Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden neue Erfahrungswelten und -möglichkeiten.

Was können Schüler*innen durch künstlerische Prozesse erfahren?

Die größte Tiefe an Erfahrungen ermöglichen die Künste, wenn sie nicht nur rezipiert werden, wie bei einem Theater- oder Ausstellungsbesuch, sondern darüber hinaus auch durch Reflexion und Produktion angeeignet werden. Der Dreiklang aus Wahrnehmen (Rezeption), Verstehen (Reflexion) und eigenem Gestalten (Produktion) hat sich im Rahmen der Erforschung der Kunstlabore in den Schulen als für alle Kunstsparten geltender Kern des künstlerischen Arbeitens herausgestellt.

Künstlerisches Arbeiten in all diesen Dimensionen eröffnet eine Vielzahl von Erfahrungspotenzialen für Schüler*innen. Unter Erfahrungspotenzialen verstehen wir dabei die Erfahrungsmöglichkeiten, die die aktive Auseinandersetzung mit den Künsten bietet, sowie das Potenzial an Erfahrungen, das der eigenen künstlerischen Betätigung innewohnt. In den Erfahrungspotenzialen des künstlerischen Arbeitens liegt die Chance für die Schüler*innen, relevante Kompetenzen für den Bildungsprozess zu erlernen und zu stärken.

Für den Menschen ist das Erfahrungslernen deshalb so bedeutsam, weil er selbsthandelnd mit realen Entscheidungssituationen konfrontiert wird und dabei kreativ-schöpferisch eigene Werthaltungen entwickelt, die sowohl emotional als auch motivational mit den Prozessen verknüpft sind (vgl. Heyse/Erpenbeck 2010: S. 26).

Durch die Künste wird in Schulen ein Freiraum geschaffen, in welchem Schüler*innen (und auch andere Beteiligte) diskutieren und reflektieren, experimentieren und ausprobieren, sowie ihre Wahrnehmung schulen und erweitern können. Die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Künsten kann neue Erfahrungsräume eröffnen: neben realen, physischen Räumen, die durch die Künste anders erfahrbar werden, ermöglichen diese Räume Schüler*innen, ihr soziales Umfeld neu zu entdecken und sich selbst in der Auseinandersetzung mit der Welt zu verorten.

Kreative Formen des Lehrens und Lernens mittels der Künste und die damit verbundenen Erfahrungspotenziale können Kompetenzen für das 21. Jahrhundert vermitteln und gleichzeitig eine ganzheitliche Selbsterfahrung ermöglichen. Kulturelle Bildung ist für die Persönlichkeitsentwicklung unverzichtbar und stärkt das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem familiären, kulturellen und sozialen Hintergrund (vgl. KMK 2013). Die verschiedenen Wirkdimensionen Kultureller Bildung wie Motorik, Kreativität, kognitive Leistung, soziale Kompetenz, Identität und emotionale Kompetenz sind anhand verschiedener Studien belegt (vgl. Burow 2010, Rat für Kulturelle Bildung 2018). Ebenso wird die kreativitätsfördernde Wirkung Kultureller Bildung betont (vgl. Steinberg 2014: S. 18 ff.).
Den Ausgangspunkt all dieser Prozesse bildet die intensive Begegnung mit der Kunst. Schüler*innen erleben zunächst die individuelle künstlerische Erfahrung als Einzelerfahrung für sich. Aus dieser Erfahrung kann sich ein Handlungsimpuls zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Weltverhältnis entwickeln (vgl. Zirfas 2009: S. 83, Bender 2010: S. 68 ff.). Die weiteren Schritte zur persönlichen Entwicklung beruhen auf einer Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch einen intrinsisch motivierten, aktiven Beitrag zur Gemeinschaft (vgl. Scharf 2018). Kunst ist hierfür die Inspirationsquelle. Die Qualität der künstlerischen Arbeit ist Voraussetzung für die Schaffung dieses Möglichkeitsraums.

Vor dem Hintergrund des sich aktuell wandelnden Kompetenzverständnisses ist es bedeutsam, die Erfahrungspotenziale sowohl kunstspartenübergreifend als auch spartenspezifisch aus Sicht der künstlerischen Praxis zu reflektieren und sichtbar zu machen, um zu verstehen, welchen Beitrag die Künste zur Kompetenzentwicklung leisten können.

Spartenübergreifende Erfahrungspotenziale der Künste

Im Rahmen des Kunstlabore-Programms und basierend auf der gemeinsamen Reflexion mit den Kunstlabore-Partner*innen und ihrer langjährigen Praxis ließen sich zehn Erfahrungspotenziale künstlerischer Arbeit ermitteln, die unabhängig von der Kunstsparte an Schulen ihre Wirkung entfalten. Beeinflusst wurden die Überlegungen von den Erfahrungen aus dem bundesweiten Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ (Forum K&B GmbH 2015), den Auseinandersetzungen mit der Denkschrift des Rats für Kulturelle Bildung „Schön, dass ihr da seid“ bezüglich der Erfahrungsmöglichkeiten, die speziell die Künste bieten (Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.) 2014), spartenspezifischen Darstellungen, wie der vom Bundesverband Tanz in Schulen+ entwickelte „Qualitätsrahmen Tanz in Schulen+“ (Bundesverband Tanz in Schulen+ (Hrsg.) 2017) und weiteren Veröffentlichungen, wie dem „Qualitätsrahmen für Kooperationen zur kulturellen Bildung an Ganztagsschulen“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS) (Hrsg.) 2008) oder der Publikation „Der Wow-Faktor – Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung“ (Bamford 2010).

Ich probiere mich in Neuem und Unbekanntem aus und lerne meine Stärken und Schwächen dadurch besser kennen.

Persönlichkeitsbildung

Die Künste bieten den Schüler*innen die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit und der aktiven Erfahrung von bisher für sie Unbekanntem und Neuem. Dies birgt sowohl Chancen als auch Herausforderungen in sich. Die Kinder und Jugendlichen können an diesen Erfahrungen wachsen und sich selbst mit ihren Stärken und Schwächen besser kennenlernen. Im Rahmen der künstlerischen Arbeit können auch ungewohnte Positionen verhandelt werden: Schüler*innen können sich ausprobieren und andere Rollen einnehmen, auf diese Weise ihre eigene Identität reflektieren und spielerisch ausloten, was sie ausmacht, wer sie sind oder wie sie sein wollen. Sowohl im individuellen Prozess als auch durch das gemeinsame Erleben und Arbeiten eröffnen die Künste so die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung.

Ich bin fähig, etwas nach meinen eigenen Vorstellungen zu gestalten. Ich kann etwas Eigenes und Neues erschaffen und meine Umwelt dadurch aktiv mitgestalten.

Selbstwirksamkeitserfahrung

Künstlerische Prozesse können Kinder und Jugendliche erfahren lassen, was Selbstwirksamkeit bedeutet. In ergebnisoffenen Prozessen, in denen Schüler*innen sich selbst für ihre Form des Ausdrucks entscheiden können und in denen sie sich mit ihrem persönlichen Ausdruck ins Verhältnis zur Welt setzen, erfahren sie ihren eigenen Gestaltungsspielraum. Sie selbst können und müssen aktiv die Entscheidung treffen, wie sie ihre Welt sehen und gestalten wollen – es liegt in ihrer Macht. Diese Erfahrung des eigenen Gestaltungsspielraums kann die Schüler*innen ermuntern, ihre Umwelt auch in anderen Zusammenhängen aktiv mitzugestalten.

Erfahrungspotenziale künstlerischer Prozesse für Schüler*innen

Wozu?

Ich bin fähig, etwas nach meinen eigenen Vorstellungen zu gestalten. Ich kann etwas Eigenes und Neues erschaffen und meine Umwelt dadurch aktiv mitgestalten.

Ich erlebe, dass es viele Möglichkeiten gibt, wie ich etwas gestalten oder ein Problem lösen kann. Vieles ist denk- und machbar.

Ich probiere mich in Neuem und Unbekanntem aus und lerne meine Stärken und Schwächen dadurch besser kennen.

Ich merke, dass auch Umwege zum Ziel führen und mir neue Möglichkeiten aufzeigen können.

Ich erfahre, dass ich durch Disziplin und Durchhaltevermögen meine Ausdrucksmöglichkeiten verbessern und erweitern kann.

Bei der Vielzahl von Möglichkeiten gibt es auch Wege, die sich widersprechen oder auf denen ich nicht weiterkomme. Ich habe die Freiheit und muss mich der Herausforderung stellen, auch einen anderen Weg zu gehen.

Wie?

ausprobieren, testen, improvisieren, experimentieren

erschaffen, selbst aktiv tun

bewusst gestalten, inszenieren, komponieren, kreieren

präsentieren, ausstellen

Techniken lernen, üben, imitieren

Was?

gestalten

Ich lerne die Vielfalt und Möglichkeiten meiner Sinne, meines Körpers, meiner Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten kennen.

Durch die Betrachtung von und Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken bin ich geübt, komplexere Zusammenhänge zu durchblicken.

Körper, Gegenstände, Kunstwerke, Räume

erfahren, empfinden, erleben, fühlen

Ich kann durch die Vielzahl der Gestaltungs- und Deutungsmöglichkeiten in den Künsten viele unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt erfahren und kennenlernen.

hören, sehen, schmecken, tasten, riechen

wahrnehmen

Fremdes, Vertrautes, Gewohntes, Ungewohntes

gesellschaftliche/historische Zusammenhänge und Bezugspunkte kennenlernen

verstehen

Ich kann etwas beurteilen, abwägen und eine bewusste Entscheidung für oder gegen etwas treffen.

Strukturen verstehen, in Zusammenhänge einordnen

Feedback geben und bekommen

beobachten, benennen, mit anderen darüber sprechen

Ich bin geübt darin, mit anderen konstruktiv über Dinge sowie mein Denken und Fühlen dazu zu sprechen.

Ich kann eine Haltung zu Themen, Objekten und Zusammenhängen entwickeln und mir eine Meinung bilden. Ich verorte mich selbst in der Welt.

Ich kann etwas beurteilen, abwägen und eine bewusste Entscheidung für oder gegen etwas treffen.

Stärkung der Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit

Künstlerisches, gestaltendes Arbeiten ist geprägt von der Notwendigkeit, die zahlreichen Handlungsoptionen immer wieder abzuwägen, Entscheidungen zu treffen und diese auch begründen zu können, wenn sich die eigene Handlung nicht in der Beliebigkeit verlieren soll. Dies bezieht sich sowohl auf das aktive künstlerische Tun als auch auf den Austausch und die Diskussion über künstlerische Werke und die eigene Stellungnahme dazu. Diese Herausforderung kann sowohl Urteils- als auch Entscheidungsfähigkeit bei den Schüler*innen stärken.

Ich lerne die Vielfalt und Möglichkeiten meiner Sinne, meines Körpers, meiner Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten kennen.
Durch die Betrachtung von und Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken bin ich geübt, komplexere Zusammenhänge zu durchblicken.

Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung

Künstlerische Prozesse bieten den Schüler*innen Möglichkeiten zur Wahrnehmungs- und Ausdrucksförderung. Die Wahrnehmung wird hierbei zum einen geschult durch das Betrachten und Entdecken von künstlerischen Werken, welche über die rationale Ebene hinaus auch Sinnlichkeit, Körperlichkeit und Emotionalität einbeziehen. Zum anderen trägt die gemeinsame Kommunikation über die gemachten Erfahrungen zur Wahrnehmungsschulung bei. Dazu gehört auch das Reflektieren, Einordnen und Verstehen dieser Erfahrungen. Die Möglichkeit des eigenen aktiven Tuns durch die

Gestaltung von etwas Neuem und Eigenem, in das die gemachten Erfahrungen mit einfließen können, fördert zudem die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler*innen.

Ich erfahre, dass ich durch Disziplin und Durchhaltevermögen meine Ausdrucksmöglichkeiten verbessern und erweitern kann.

Erlernen eines künstlerischen Handwerks

Die Künste eröffnen in ihrer jeweiligen Spartenspezifik die Möglichkeit, sich (kunst-)handwerkliche Fähigkeiten anzueignen. Diese Befähigung in der künstlerischen „Fachsprache“ bietet den Schüler*innen eine neue Handlungsoption und damit eine Erweiterung der eigenen Verständigungs- und Ausdrucksformen, auch in non-verbale Bereiche hinein. Neben der Erweiterung der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten führt der handwerkliche Aspekt auch zu der Erfahrung, dass oftmals Disziplin und Durchhaltevermögen erforderlich sind, um die eigenen Ausdrucksfähigkeiten zu verbessern und zu erweitern. Neben der positiven Deutung von Disziplin und Durchhaltevermögen kann im künstlerischen Arbeiten aber auch die Erfahrung von Leichtigkeit und Konzentration im Sinne von Flow und Glück gemacht werden, wenn Schüler*innen selbstmotiviert an ihrem Vorhaben arbeiten.

Ich kann eine Haltung zu Themen, Objekten und Zusammenhängen entwickeln und mir eine Meinung bilden. Ich verorte mich selbst sozial in der Welt.
Ich bin geübt darin, mit anderen konstruktiv über Dinge sowie über mein Denken und Fühlen dazu zu sprechen.

Erfahrung von sozialen und gemeinschaftlichen Prozessen

Künstlerisches Arbeiten findet in Schulen nicht sozial isoliert und autonom statt. Es ist immer bestimmt durch einen sozialen Prozess zwischen Schüler*-innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen. Gemeinsame Aushandlungs- und Reflexionsprozesse in der Erarbeitung und die gemeinschaftliche Erfahrung in der Präsentation geben den Schüler*innen die Möglichkeit, Teamwork zu erfahren, konstruktiven Austausch zu üben und Erfolgserlebnisse durch gemeinsame Entwicklungsschritte und Anstrengungen zu erleben.

Ich kann durch die Vielzahl der Gestaltungs- und Deutungsmöglichkeiten in den Künsten viele unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt erfahren und kennenlernen.

Ermöglichung von Perspektivwechseln

Die Betrachtung von und der Umgang mit künstlerischen Werken kann Schüler*innen neue Deutungsmöglichkeiten und Perspektiven eröffnen. Ebenso bietet die eigene künstlerische Arbeit und die Auseinandersetzung darüber mit sich und anderen dieses Potenzial. Jene Erfahrungen finden nicht nur auf der kognitiven Ebene statt, sondern auch über sinnliche und emotionale Zugänge und Erfahrungsmöglichkeiten. In den Künsten werden Themen und Gegenstände oft in neue und ungewohnte Zusammenhänge und Beziehungen gebracht und bekannte Normen und Konventionen werden verlassen. Diese Perspektivwechsel können die eigenen Blickwinkel der Schüler*innen erweitern.

Ich kann eine Haltung zu Themen, Objekten und Zusammenhängen entwickeln und mir eine Meinung bilden. Ich positioniere mich in der Welt.

Verortung in der Welt

Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken bietet in der Regel vielfache Deutungsmöglichkeiten, ebenso wie das eigene künstlerische Tun zahlreiche Möglichkeiten des Ausdrucks beinhaltet. Diese Vielzahl von Möglichkeiten fordert dazu heraus, eigene Positionen zu beziehen, eine Auswahl zu treffen und sich damit selbst gegenüber der Gesellschaft und in der Welt zu verorten. Dabei geht es auch darum, sich mit seiner Sicht- und Handlungsweise zu positionieren, sich durchzusetzen oder auch zu scheitern. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit, ihren Platz in der Welt zu finden. Das gemeinsame Reflektieren in der Gruppe oder Klasse eröffnet ihnen dabei ebenso mögliche Positionen, wie das aktive Experimentieren und Ausloten von Handlungsoptionen.

Ich merke, dass auch Umwege zum Ziel führen und mir neue Möglichkeiten aufzeigen können. Bei der Vielzahl von Möglichkeiten gibt es auch Wege, die sich widersprechen oder auf denen ich nicht weiterkomme. Ich habe die Freiheit und muss mich der Herausforderung stellen, auch einen anderen Weg zu gehen.

Schulung des Umgangs mit offenen Prozessen und Unsicherheit

Künstlerische Prozesse sind Prozesse, deren konkrete Ergebnisse zu Beginn noch nicht abzusehen sind. Als offene Prozesse sind sie geprägt durch Suchbewegungen und erst nach und nach stattfindende Entscheidungen und Entwicklungsschritte. Der Umgang mit Ambivalenzen und Widersprüchen, gerade auch im gemeinschaftlichen Arbeiten, spielt in diesem Prozess ebenso eine Rolle wie die Möglichkeit des Scheiterns und die anschließende Notwendigkeit (aber auch Chance) einer Neuorientierung. Diese Erfahrung

kann Schüler*innen helfen, sich in einer Gesellschaft zurechtzufinden, die zunehmend geprägt ist von schnellen, oft nicht absehbaren Veränderungen und den damit einhergehenden Unsicherheiten.

Ich erlebe, dass es viele Möglichkeiten gibt, wie ich etwas gestalten oder ein Problem lösen kann. Vieles ist denk- und machbar.

Förderung von Innovationspotenzial durch Ergebnisoffenheit

Die Ergebnisoffenheit im künstlerischen Arbeiten bietet den Schüler*innen die Möglichkeit und Freiheit, neue Wege zu erproben. Eine Vielzahl von Möglichkeiten ist denk- und machbar, kann erprobt werden und zu ganz unterschiedlichen Zielen und Ergebnissen führen – ein Stop-Motion-Film ist ebenso denkbar wie ein Theaterstück. Durch die experimentelle Grundhaltung ist es möglich, dass Unvorhersehbares als Ergebnis entsteht. Wird der Prozess durch Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffende konstruktiv begleitet, sodass Lust und Motivation nicht verloren gehen, können die Künste den Spaß am Experiment bei den Schüler*innen verstärken und die Fähigkeit zur innovativen Problemlösung und Ergebnisfindung fördern.

Die hier beschriebenen spartenübergreifenden Erfahrungspotenziale bilden das Kernelement der Kompetenzaneignung durch die Künste in Schulen. Kompetenzen fördern in diesem Sinne eine kreative, schöpferische Lösung von Problemen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003: S. 9). Im Zentrum der Kompetenzaneignung steht das Individuum, das seine Beziehung zur Umwelt und zu sich selbst reguliert, Pläne erarbeitet, Strategien entwickelt, handelnd in die Umwelt eingreift, sich selbst diagnostiziert, beobachtet, instruiert, bewertet und belohnt (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996: S. 38). Für die künstlerische Praxis ist dieses Verständnis von Kompetenz naheliegend. Kein Kompetenzerwerb geschieht ohne Erfahrung und künstlerische Prozesse befördern auf vielfältigste Weise die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen.

Spartenbezogene Erfahrungspotenziale der Künste

Neben den Erfahrungspotenzialen, die in allen Sparten Wirksamkeit zeigen, ließen sich im Rahmen des Kunstlabore-Programms auch spartenspezifische Erfahrungspotenziale feststellen. Diese spartenspezifischen Erfahrungspotenziale und die dadurch geförderten Kompetenzen werden im Folgenden näher beschrieben. Die Auswertung speist sich aus der Praxiserfahrung der Programm-Beteiligten. Hierzu wurden die erprobten und auf ► kunstlabore.de dargestellten Formate und Herangehensweisen hinsichtlich der möglichen Kompetenzentwicklung bei den Schüler*innen analysiert. Dabei wurden die Labore Theater und Tanz als performative Künste zu einer Sparte zusammengefasst.
Die Beschreibungen richten sich an allgemeinbildende Schulen und sind klassenstufen- und fächerübergreifend zu verstehen.

Ein Einblick in die Methodik: Der Kompetenzbegriff als solcher ist – wie bereits im Kapitel „Schulen im 21. Jahrhundert“ angeführt – im Wandel begriffen und auch in den aktuellen Rahmenlehrplänen nicht einheitlich gefasst. Die im folgenden beschriebenen Erfahrungspotenziale wurden im Rahmen des Kunstlabore-Programms auf Basis der Auswertung verschiedener Rahmenlehrpläne und der darin geforderten Kompetenzentwicklung analysiert. Hierbei wurden die Rahmenlehrpläne der Länder Baden-Württemberg, Berlin und Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen ausgewertet. Nach Sichtung des Kompetenzdiskurses und verschiedener Kompetenzmodelle wurden die im Folgenden beschriebenen drei Kompetenzbereiche in Analogie zur Darstellung in den Rahmenlehrplänen des Landes Thüringen zusammengefasst.
In der Reflexion der Kunstlabore-Praxis hat sich gezeigt, dass diese Dreiteilung eine gute Grundlage bietet, um die spartenspezifischen Erfahrungspotenziale der Künste mit den Kompetenzmodellen in Einklang zu bringen.

Als **Fachkompetenz** (Wissen und Fertigkeit) werden die Kompetenzen bezeichnet, die das Wissen um einen Sachverhalt oder eine Fertigkeit beschreiben.

Die **Personalkompetenz** (Selbst- und Sozialkompetenz) beschreibt Kompetenzen, die die Person betreffen.

Die **Lern- und Methodenkompetenz** beinhaltet die Kompetenzen, die zur Aneignung von Wissen benötigt werden.

Die Kompetenzen und Erfahrungspotenziale des jeweiligen Kunstlabors lassen sich wie folgt beschreiben:

Das Kunstlabor Bildende Kunst (KLAUS)

bietet Erfahrungspotenziale in den Bereichen …

… Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeit)

Auf Augenhöhe begeben sich die Schüler*innen, Künstler*innen und Lehrer*innen gemeinsam in die ästhetische Erkundung von Phänomenen. So erproben die Schüler*innen mit Mitteln der Kunst Denk- und Verfahrensweisen, die sie animieren, ausgetrampelte Pfade zu verlassen und innovativ-kreativ Neues zu kreieren. Besonders in Ateliers als geschütztem Raum innerhalb von Schulen können die Schüler*innen zusammen mit den Künstler*innen als Begleiter*innen und Impulsgeber*innen kreative Gestaltungsmittel in eigenen Prozessen frei anwenden. Dabei setzen sie Werkzeuge, Verfahren und Strategien zur Erreichung ihrer selbstgesteckten Ziele sachgerecht und intrinsisch motiviert ein.

… Personalkompetenz (Selbst- und Sozialkompetenz)

Das Selbstbewusstsein der Schüler*innen wird gestärkt, in dem sie bei der Kollaboration mit Lehrer*innen und Künstler*innen auf Augenhöhe agieren und sie aus ihrer sonst systemimmanenten Rolle als fremdbestimmte Lernende befreit werden.

Darüber hinaus vermittelt der fachübergreifende Einsatz von Künstler*innen den Schüler*innen neue Perspektiven auf oft als „kunstfern“ erlebte Fächer und die Schüler*innen erfahren sich dadurch teilweise erstmals kompetent in einem Fach, zu dem sie sonst nur schwer Zugang haben (zum Beispiel Mathematik und Physik). Im Atelier erleben die Schüler*innen Freiheit bei der Umsetzung von Themen aus ihrer eigenen Lebenswelt. Daraus entsteht eine intrinsische Motivation, die sich in großer Ausdauer und Beharrlichkeit im künstlerischen Schaffensprozess zeigt.

… Lern- und Methodenkompetenz

Die Kreativität als Grundlage zur Generierung von Ideen und deren produktive Erschließung für alle Lebensbereiche wird anhand bildnerisch-ästhetischer Prozesse aktiv erweitert. Dabei trainieren die Schüler*innen divergentes Denken und das Erkennen von Zusammenhängen durch den kritischen Austausch über Kunstwerke, Prozesse und ästhetische Phänomene. Die Schüler*innen lernen zum Beispiel im Atelier und bei der Umsetzung künstlerischer Projekte Ideen durch selbstgestellte Aufgaben gestalterisch auszuführen und treffen Entscheidungen zur Organisation und Durchführung von Arbeitsabläufen. Dabei setzt besonders das „Freie Arbeiten“ Kräfte für kritisches Denken, Assoziieren und Hinterfragen in Gang.



Weitere Informationen zum Kunstlabor Bildende Kunst (KLAUS) finden Sie hier:

`kunstlabore.de` ► `Bildende Kunst`

Das Kunstlabor Musik

bietet Erfahrungspotenziale in den Bereichen …

… Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeit)

Die Schüler*innen üben sich bei gemeinsamen Probenbesuchen eines Orchesters oder Ensembles im konzentrierten Hören und Erleben von Musik. Dadurch werden sie zu eigenen musikalischen Aktivitäten angeregt und wählen Musik für die eigene Lebensgestaltung bewusst aus. Sie können beispielsweise in Singer-Songwriter-Projekten mit der begleitenden Unterstützung durch Musiker*innen und Komponist*innen musikalisch eine

eigene Geschichte in Ausarbeitung, Form und Arrangement erzählen. Durch die Partizipation am gesamten Prozess von kleinen und großen Musiktheater-Produktionen – oder sogar riesiger, wie beispielsweise der komplette Bezirke einbindenden Stadtteil-Oper – begreifen die Schüler*innen das Zusammenwirken von Musik, Szene, Choreografie, Bühnengestaltung und Effekten und können diese selbst kreativ einsetzen.

... Personalkompetenz (Selbst- und Sozialkompetenz)

Musik wird durch Orchester, Ensembles und Patenmusiker*innen, die mit den Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten, als lebendige Praxis erlebt und in deren alltägliche Lebenswelt integriert. Dabei hinterfragen die Schüler*innen im Umgang mit Musiker*innen eigene musikalische Vorlieben und Hörgewohnheiten und erweitern diese. Die Klassengemeinschaft wird durch gemeinsames Musizieren (mit oder ohne Patenmusiker*innen) gestärkt und das Selbstvertrauen der Schüler*innen durch das Agieren auf Augenhöhe mit einem Profi-Orchester oder -Ensemble nachhaltig aufgebaut. Die Schüler*innen wachsen an den Herausforderungen und entwickeln Ehrgeiz, der durch hohe Anforderungen seitens der Musiker*innen angestachelt wird. Außerdem tut ihnen die Erfahrung gut, dass auch Lehrer*innen bei gemeinsamen Auftritten Lampenfieber haben können – auf der Bühne sind alle gleich.

... Lern- und Methodenkompetenz

Im Zusammenspiel mit Patenmusiker*innen und einem Orchester oder Ensemble erschließen sich die Schüler*innen schneller Notenwerte in ihrem musikalischen Kontext und können diese mit Stimme, Instrument und Motorik umsetzen. Dabei lernen sie außermusikalische Inhalte in ihrer musikalischen Umsetzung zu deuten, wie zum Beispiel Melodien als Grundlage von Sprachen. Die Schüler*innen vertonen Texte, erfinden Melodien und notieren sie. Dabei gestalten sie Musik vielseitig kreativ, beispielsweise beim Improvisieren. Sie nehmen im Ensemble verschiedene Perspektiven ein und gehen Probleme im Produktionsprozess musikalischer Werke lösungsorientiert an.



Weitere Informationen zum Kunstlabor Musik finden Sie hier:
`kunstlabore.de` ► `Musik`

Das Kunstlabor Literatur

bietet Erfahrungspotenziale in den Bereichen …

… Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeit)

Die Schüler*innen werden in die Lage versetzt, die Motive literarischer Figuren zu deuten, zu hinterfragen und mit ihrer eigenen Lebenswelt zu vergleichen. Sie inszenieren eigene Textproduktionen (durch Vorlesen, Vortragen, Spielen) auf Grundlage universeller Themen, beispielsweise zu Nonsens-Gedichten zu Emotionen wie Liebe, Trauer oder Wut. Dabei erschließen sie sich Sprache sinnlich-spielerisch mittels gestellter Aufgaben, die zum Reflektieren, Assoziieren und Weiterträumen anregen. Die Schüler*innen entwickeln einen eigenen Standpunkt zu einem Buch, zu einer Geschichte oder zu einer Figur und können diesen im Diskurs mit der Gruppe vertreten.

… Personalkompetenz (Selbst- und Sozialkompetenz)

Durch die szenische Umsetzung von Literatur, den Einsatz von Irritationen im Umgang mit Büchern und Geschichten und die dadurch erzeugten Impulse zum Assoziieren erleben die Schüler*innen einen emotionalen Zugang zur Literatur. Das erleichtert ihnen auch die in der Regel anschließend im Schulunterricht zentrale Textanalyse und die übrige Arbeit mit dem Text. Die intrinsische Motivation zur Beschäftigung mit dem Buch wird beflügelt und die Schüler*innen können mit Textinhalten fortan aufgeschlossener und kritischer umgehen. Sie stellen sich und den Büchern Fragen, die zum Philosophieren einladen und die sie auch selbstbewusst an andere Schüler*innen herantragen.

… Lern- und Methodenkompetenz

Außerdem lässt sich beobachten, dass die Schüler*innen ihre Erfahrungen mit und durch die Literatur auch in fachübergreifenden kreativen Prozessen nutzen – zum Beispiel im Kunstunterricht oder bei naturwissenschaftlichen Problemlösungen. Sie können Zusammenhänge aus ihrer Lebenswelt strukturiert darstellen und mit einer Textvorlage vergleichen. Dabei stellen sie inhaltliche Verbindungen zwischen den Texten und Fragestellungen her, nehmen die Perspektive von literarischen Figuren ein und können deren Entwicklung und Charakter beschreiben sowie nachvollziehen.



Weitere Informationen zum Kunstlabor Literatur finden Sie hier:

kunstlabore.de ► Literatur

Die Kunstlabore Tanz und Theater

bieten Erfahrungspotenziale in den Bereichen …

… Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeit)

Die Schüler*innen lernen, alle Elemente der Körpersprache theatral und wirkungsvoll zu verwenden. Sie setzen im Tanz Klänge und Rhythmen in Bewegung um und kreieren dabei Choreografien, lernen unter anderem verschiedene Gestaltungs- und Präsentationsformen kennen und arbeiten mit ihnen. Gleichzeitig bereiten sie Aufführungen eigenständig vor und nach und adaptieren dabei verschiedene traditionelle und moderne Tanz- und Theaterformen (Biografisches Theater, Postdramatisches Theater, Szenencollage, Performance, Zeitgenössischer Tanz, Hip Hop etc.).
Außerdem entdecken sie ungewohnte Spielorte und nutzen sie für eigene Tanz- und Theaterkonzepte. Dabei gehen sie teils subversiv mit den Regeln des Systems Schule um und schaffen so gemeinsam mit den Lehrer*innen Freiräume für die Tanz- und Theaterarbeit.

… Personalkompetenz (Selbst- und Sozialkompetenz)

Die Schüler*innen erforschen im Tanz und Theater selbstständig ihr Repertoire der Körpersprache, erweitern es und setzen ihre Präsenz gezielt ein. Sie lernen im Zusammenspiel mit anderen Schüler*innen und den Kunst- und Kulturschaffenden, Vertrauen als Basis der Ensemblearbeit zu nutzen und auf unterschiedliche Temperamente und Kompetenzen einzugehen. Sie beweisen Teamfähigkeit unter den besonderen Umständen der Probenarbeit und können dabei mit einer Vielfalt ästhetischer Formen flexibel umgehen. Dabei lernen die Schüler*innen, andere von ihren Ideen sachgerecht und methodisch zu überzeugen. Vorher schüchterne Schüler*innen macht die Bühne stark; sie zeigen völlig neue Seiten an sich und erfahren einen Selbstbewusstseinsschub.

... Lern- und Methodenkompetenz

Die Schüler*innen setzen musikalische Motive in Tänzen und anderen ästhetischen Bewegungen dramaturgisch um. Sie experimentieren mit dem Raum und können Positionen im gesamten Schulraum szenisch bewusst einsetzen. Sie verschmelzen Stimme, Sprache und Bewegung mit anderen theatralischen Zeichen. Die Schüler*innen wenden Objekte, Requisiten und deren Funktion im Rahmen der Inszenierung gezielt an. Sie improvisieren mit Material und Ausdrucksformen. Darüber hinaus können sie die Anleitung eines Ensembles erproben und dabei ihre kommunikativen Fähigkeiten im verbalen und nonverbalen Ausdrucksbereich nutzen.



Weitere Informationen zu den beiden Kunstlaboren Tanz und Theater finden Sie hier:

`kunstlabore.de` ► `Tanz`

`kunstlabore.de` ► `Theater`

Künstlerische Arbeit an Schulen bietet eine Vielzahl an Erfahrungspotenzialen zur Förderung von Kompetenzen, wie sie die beschriebenen neuen Modelle und Ansätze für eine Bildung im 21. Jahrhundert fordern.
Doch wie können künstlerische Prozesse an Schulen so gestaltet werden, dass die Potenziale auch tatsächlich zur Wirkung kommen? Welche Strategien, Zusammenhänge und Gelingensbedingungen gibt es? Diesen Fragen widmet sich das folgende Kapitel.

Fünf Qualitätsbereiche künstlerischer Arbeit



Damit sich die Erfahrungspotenziale künstlerischer Prozesse an Schulen entfalten können, bedarf es einiger Voraussetzungen und Gelingensfaktoren, also: einer gewissen Qualität dieser Prozesse.
Wenn im weiteren Verlauf vom Gelingen künstlerischer Arbeit die Rede ist, wird darunter das Erreichen und Erfüllen der gemeinsam gesetzten Ziele und vor allem die Freisetzung der genannten Erfahrungspotenziale für die Schüler*innen verstanden.

Wie kann künstlerische Arbeit in hoher Qualität gelingen und welche Aspekte sind dafür wichtig?

Im Rahmen des Kunstlabore-Programms haben die Beteiligten reflektiert, welche Aspekte für die qualitätsvolle künstlerische Arbeit an Schulen von Bedeutung sind. Diese lassen sich in fünf Bereiche – Qualitätsbereiche – zusammenfassen: die anleitende Person, die Verständigung zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen, den künstlerischen Prozess, die Form der Beziehung zwischen den Beteiligten und den Raum.
Wenn künstlerische Arbeit Schulen dabei unterstützen soll, die bestmöglichen Rahmenbedingungen für eine gute Bildung zu schaffen, sind es diese Faktoren, die laut Erfahrungen des Kunstlabore-Programms die Wirksamkeit dieser Arbeit maßgeblich beeinflussen.
Dabei bildet die anleitende Person das Herz des gemeinsamen Prozesses und stellt den wichtigsten Qualitätsbereich dar. Hierzu gehen wir der Frage nach, welche Haltung, welches Kunstverständnis und welche künstlerische Expertise und Qualifikation der anleitenden **Person** förderlich oder sogar Bedingung für die Entfaltung der Erfahrungspotenziale im Prozess ist.
Der zweite wesentliche Faktor für das Gelingen künstlerischer Projekte ist die **Verständigung** zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen. Hier geht es darum, über welche Inhalte sich die Beteiligten verständigen sollten, damit qualitätsvolle künstlerische Prozesse in Schulen stattfinden können. Dabei ist sowohl die Zieldefinition ein Thema, wie auch die Verständigung über Kunstverständnisse und Rollenverständnisse sowie die Klärung der jeweiligen Verantwortlichkeiten.

Den dritten Qualitätsbereich bildet der **künstlerische Prozess**. Welche Aspekte sind bei der Durchführung von künstlerischen Prozessen bedeutsam, um Qualität zu ermöglichen? Um dies zu verdeutlichen, werden beispielhaft Strategien künstlerischen Arbeitens transparent und nachvollziehbar gemacht und vertiefende Einblicke in die Ausgestaltung künstlerischer Prozesse mit Schüler*innen gegeben. Ein weiterer Fokus liegt auf geeigneten Themen und Inhalten sowie auf einem angemessenen Projektabschluss.
Im vierten Qualitätsbereich wird der Frage nachgegangen, welche Rolle der Faktor der **Beziehung** zwischen Schüler*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen spielt und durch welche Aspekte diese Beziehung beeinflusst wird. Welche Bedeutung kommt dabei der Dauer der Zusammenarbeit hinsichtlich Vertrauensaufbau und Vertiefung der Arbeit zu? Welche Möglichkeiten und Modelle bieten sich an, um künstlerische Arbeit in die Schulstruktur einzubinden?
Abschließend bildet der **Raum** den fünften Qualitätsbereich, der ebenfalls wichtig ist, jedoch laut der Erfahrungen im Kunstlabore-Programm nicht so sehr im Vordergrund steht wie die übrigen Qualitätsbereiche. In diesem Kapitel werden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie vorhandene Räume genutzt, schulische Räume zu Kunsträumen umgestaltet und neue Räume erschlossen werden können.

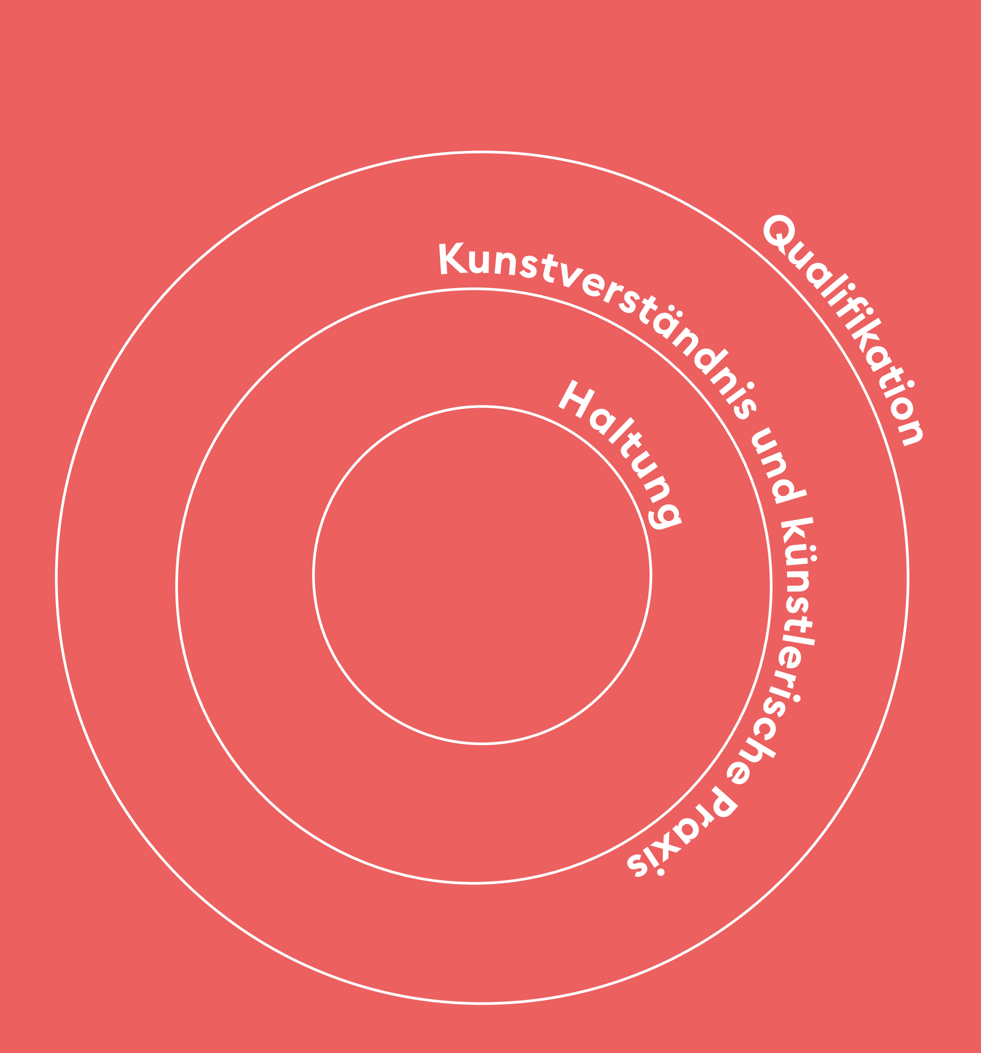
Ob die zuvor beschriebenen Erfahrungspotenziale für die Schüler*innen zum Tragen kommen, hängt zu einem wesentlichen Teil von den einzelnen Schüler*innen selbst ab, ihrem persönlichen Zugang zu künstlerischer Arbeit und der Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Die bewusste Gestaltung des gesamten Prozesses trägt jedoch in großem Maße dazu bei, die Chancen für eine Freisetzung dieser Potenziale zu erhöhen.
In diesem Ratgeber werden die Qualitätsbereiche in dieser Struktur erstmals in ihrer Bedeutung für die Praxis an Schulen beschrieben und anhand von Beispielen aus dem Kunstlabore-Programm erläutert. Die beteiligten Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden kommen dabei auch selbst zu Wort.



Für einen tieferen und umfassenderen Einstieg in die erwähnten Praxisbeispiele empfehlen wir den Besuch der Plattform
► kunstlabore.de

Erster Qualitätsbereich

Die anleitende Person



Im Zentrum der fünf Qualitätsbereiche stehen die Personen, die den künstlerischen Prozess in Schulen anleiten und für ihn verantwortlich sind. In den Kunstlaboren waren dies beispielsweise Künstler*innen, Musiker*innen, Tänzer*innen, Regisseur*innen, Dramaturg*innen, Kunstvermittler*innen, Tanzpädagog*innen, Theaterpädagog*innen und Lehrer*innen.
Damit künstlerische Arbeit gelingt und die genannten Erfahrungspotenziale für Schüler*innen zur Entfaltung kommen, sind bestimmte Aspekte wichtig, die in diesem Kapitel erläutert werden.

Welche Voraussetzungen sollten die anleitenden Personen mitbringen, damit künstlerische Prozesse in Schulen in hoher Qualität gelingen?

Im Kern geht es dabei um das Zusammenspiel aus der Haltung der anleitenden Personen, einem gesellschaftsorientierten Kunstverständnis und künstlerischer Expertise, die nicht zwangsläufig mit formaler, kunstakademischer Qualifikation einhergehen muss. Diese drei Aspekte sind für Kunst- und Kulturschaffende ebenso relevant wie für Lehrerinnen und Lehrer.

> „Die Rolle und Persönlichkeit des Künstlers beziehungsweise des Projektdurchführenden ist wichtig, denn vieles führte nicht dadurch zum Erfolg, weil wir unglaublich komplexe Erfindungen gemacht haben, sondern wegen der Art und Weise, WIE wir vorgegangen sind. Hier kommt nicht nur unsere meist andere Haltung zum Vorschein, sondern auch die Professionalität, das Authentische, die Leidenschaft für die Inhalte und die Vorgehensweisen."
>
> **Magdalena von Rudy, Künstlerin im Kunstlabore-Programm**

Haltung

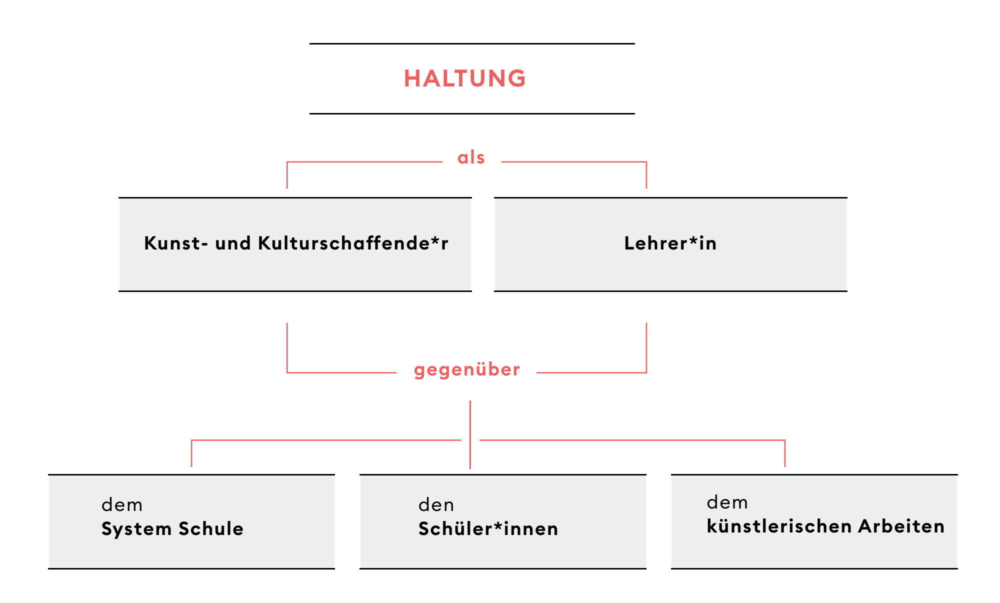
Im Bildungs- und Kulturbereich lautet eine der zentralen Fragen, über welche Persönlichkeitsmerkmale eine Person verfügen sollte, um künstlerische Prozesse bei Kindern und Jugendlichen anzustoßen, zu begleiten und anzuleiten. In der Arbeit der Kunstlabore hat sich jedoch gezeigt, dass nicht die Frage nach den Persönlichkeitsmerkmalen, die eine Person mitbringt, für die qualitätsvolle Zusammenarbeit mit Schüler*innen am bedeutsamsten ist, sondern die Frage nach der Haltung dieser Person. Haltung ist erlern- und erfahrbar, sie kann sich verändern, sich im Lebensverlauf weiterentwickeln und man kann sie sich aneignen. Haltung beinhaltet Werte, Motivation, Verhaltens- und Umgangsweisen sowie Ziele.

Was genau zeichnet die Haltung aus, die es ermöglicht, künstlerische Prozesse mit Schüler*innen qualitätsvoll zu gestalten?

Um dieses abstrakte Thema zu greifen und sichtbar zu machen, wurden unter anderem spielerische Zugänge und Video-Prototyping als Methoden eingesetzt. Unabhängig davon, ob es um Tanz, Theater, Literatur, Musik oder Bildende Kunst in Schulen ging, zeigte sich: Es gibt mehrere Merkmale, die bezüglich der Haltung anleitender Personen von künstlerischen Prozessen an Schulen essentiell erscheinen. Diese, von den Beteiligten genannten Merkmale werden im Folgenden aufgeführt und können nicht nur als Anspruchshaltung der Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen an sich selbst verstanden werden, sondern auch der Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis in der Zusammenarbeit dienen.

Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung einer Haltung in und gegenüber künstlerischen Prozessen stellt zunächst die Reflexionsfähigkeit der Beteiligten dar. Diese Reflexionsfähigkeit beinhaltet die Bereitschaft, als Kunst- und Kulturschaffende*r die eigene Rolle im System Schule und gegenüber den Schüler*innen, Lehrer*innen und weiteren beteiligten Akteur*innen zu reflektieren. Dabei geht es darum, differenziert seine eigene Haltung zu hinterfragen. Das betrifft die eigene Haltung gegenüber Kunst, gegenüber Schüler*innen, gegenüber Schule und Bildung sowie generell gegenüber der Gesellschaft. Wichtig ist etwa, dass Kunst- und Kulturschaffende sich ihre

Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit vergegenwärtigen und sich von ihrem persönlich geprägten Bild von Schule distanzieren können. Nur so besteht die Möglichkeit, Schulen unvoreingenommen zu begegnen und einen neuen Erfahrungsraum gemeinsam mit allen Beteiligten zu öffnen. Auch für Lehrpersonen ist es wichtig, die eigene Haltung zu den genannten Punkten zu reflektieren. Dazu gehört insbesondere, künstlerischen Prozessen mit Kunst- und Kulturschaffenden offen gegenüberzutreten und dabei die eigene Rolle zu beleuchten, sowie sich der eigenen biografischen Bezugspunkte zur Kunst bewusst zu sein.



Die Kunst- und Kulturschaffenden verstehen sich dabei als Impulsgeber*innen mit einer gelebten Grundhaltung, die ebenso für alle weiteren Beteiligten im künstlerischen Prozess von Bedeutung ist. Diese ist geprägt durch Zuhören, Fragen, Dialog, Diskussion, Reflexion und beständiges Lernen.
Wie äußert sich diese Grundhaltung konkret und wie kann die Haltung näher beschrieben werden? Dazu haben wir die Erkenntnisse der Kunstlabore-Partner*innen folgendermaßen zusammengefasst:

Die Haltung als Kunst- und Kulturschaffende*r und Lehrperson

Offen sein

Es geht darum, offen zu sein gegenüber Menschen, neuen Systemen, Prozessen und Inhalten und sich flexibel auf neue Themen und Menschen einzulassen. Hierbei ist die Bereitschaft, Kontrolle abgeben zu können und eine fragende Grundhaltung mitzubringen ebenso wichtig, wie ergebnisoffen und prozessorientiert zu sein und Improvisation als etwas Positives anzusehen.

Sozial kompetent sein

Sozial kompetent zu sein, bedeutet, respektvollen Umgang mit anderen zu pflegen, ehrliches Interesse am Menschen zu haben, im Team arbeiten und Beziehungen aufbauen zu können, empathisch zu sein und auf die Anliegen anderer eingehen zu können, aber auch wohlwollend Grenzen zu setzen.

Authentisch sein

Hier geht es für Kunst- und Kulturschaffende darum, als Mensch aber auch als Künstler*in authentisch und sich seiner Person und seiner Kunst bewusst zu sein. Dazu gehört, Vertrauen in sich selbst und in die eigene künstlerische Arbeit zu haben.

> „Für viele Projekte, die ich mit den Schüler*innen mache – auch wenn es sich um Unterrichtsinhalte und Wünsche der Lehrer*innen handelt – gehe ich immer wieder vom eigenen Interesse aus. Zu noch so fremden Inhalten und Fragestellungen kann man immer einen persönlichen Bezug herstellen. Ich sehe die Schule und Schüler*innen durch meine bestimmten Vorlieben, Fragestellungen, Inhalte und Arbeitsweisen."
>
> **Magdalena von Rudy, Medienkünstlerin**

Und auch aus Sicht von Lehrpersonen geht es darum, authentisch in der eigenen Motivation und den eigenen Interessen und Fähigkeiten zu sein und diese offen zu kommunizieren.

Der eigenen Intuition vertrauen

Ebenso wichtig ist es, auf die eigene Intuition zu vertrauen und dem Bauchgefühl zu folgen. Künstlerische Prozesse gestalten sich häufig ergebnisoffen und bedürfen deshalb oft situativer Herangehensweisen. Intuition meint hierbei jenes schwer zu beschreibende und oft unbewusste Wissen, das aus einer Kombination aus Erfahrungswerten und Professionalität heraus entsteht. Die Stärke der Kunst- und Kulturschaffenden besteht in dieser intuitiven Herangehensweise. Sie nutzen verstärkt die Intelligenz des Unbewussten, um spontane Entscheidungen zu treffen, Muster zu erkennen oder mit Herausforderungen umzugehen, was zu neuen Impulsen an Schulen führen kann.

Die Haltung gegenüber dem System Schule und der Kunst

Wenn Kunst- und Kulturschaffende in Schulen arbeiten, prallen zwei Systeme aufeinander. Kunst- und Kulturschaffende können in Schulen viel freier agieren, sie sind nicht an die systemimmanenten Zwänge, wie beispielsweise die Notengebung und Stundentaktung gebunden. Damit gemeinsame künstlerische Prozesse gelingen können, benötigen sie jedoch die Fähigkeit und den Willen, sich in einem zunächst fremden System – Schule – zurechtzufinden, sich darauf einzulassen und dem Gegenüber ihre Wertschätzung zu zeigen. Für Lehrpersonen ist es wichtig, flexibel zu sein und sich auf die häufig viel ergebnisoffeneren künstlerischen Prozesse einzulassen.

Kompromissbereit und wertschätzend sein

Zu Beginn der Zusammenarbeit ist es für die Kunst- und Kulturschaffenden wichtig, Beziehungen aufzubauen, Gespräche zu führen, die Rhythmen und Anforderungen der Schule kennenzulernen: die Stunden und Pausen, die täglichen Notwendigkeiten der Lehrer*innen, die Kommunikationswege und -formen, die Klassen- und Fachräume, den Schulhof, die Flure, die Stimmung und die Dynamik. Für Lehrpersonen kann es sehr gewinnbringend sein, die Kunst- und Kulturschaffenden beispielsweise im Atelier zu besuchen und den Arbeitsalltag kennenzulernen, um Verständnis gegenüber den anderen Abläufen von künstlerischer Arbeit zu entwickeln. Es ist wichtig, die

Strukturen kennenzulernen, in denen das Gegenüber arbeitet, um Kompromissbereitschaft und Wertschätzung füreinander zu entwickeln.

Konfliktfähig und kritikfreundlich sein

In einem Sozialraum wie der Schule, wo viele Persönlichkeiten gemeinsam miteinander auf engem Raum koexistieren, kommt es unweigerlich zu Konflikten. Hier ist es wichtig, dass Kunst- und Kulturschaffende dabei helfen, das positive Potenzial von Konflikten zu vermitteln, aber auch, dass sie selbst konfliktfähig und kritikfreundlich sind, zum Beispiel hinsichtlich der eigenen Rolle im System Schule. Das schließt den Umgang mit den Lehrer*innen, die vielleicht im Unterricht andere Prioritäten verfolgen, genauso ein, wie den Umgang mit dem eigenen künstlerischen Prozess, wenn in der Schule nicht die eigene Kunst und der eigene Ausdruck im Vordergrund stehen, sondern die Arbeit mit den Schüler*innen und deren Ideen.

Autonomie als Kunst- und Kulturschaffende*r behalten

Für Kunstschaffende an Schulen ist es wichtig, die eigene künstlerische Identität zu bewahren. Über einen längeren Zeitraum an Schulen zu arbeiten, bedeutet auch, Teil dieses Systems zu werden und gleichzeitig eine Form der Widerstandsfähigkeit gegenüber den Strukturen, Gesetzen und Denkweisen der Schule beizubehalten, da sonst die wertvollen künstlerischen Eigenschaften ihre Kraft nicht entfalten können und im Schulsystem verpuffen. Hierbei handelt es sich um den Drahtseilakt, sich einerseits auf die Schule einzulassen und gleichzeitig offen zu bleiben. Das heißt: die Erwartungen und Wünsche der Akteur*innen wahr- und ernst zu nehmen, einen offenen Prozess zuzulassen, eigene Methoden und Themen einzubringen, Impulse zu setzen und den Kontakt zu sich selbst zu behalten.

Rolle als Lehrperson reflektieren

Die Rolle der Lehrer*innen in künstlerischen Prozessen ist klarer, weil sie im vertrauten System agieren. In der Zusammenarbeit mit externen Kunst- und Kulturschaffenden ist es besonders für Lehrpersonen wichtig, ihre Rolle im System Schule zu reflektieren und sich ein Stück weit vom schulischen Alltag zu lösen, um in künstlerischen Prozessen flexibel agieren zu können.

Die Haltung gegenüber den Schüler*innen

Begeisterung und Leidenschaft vermitteln

Hierbei geht es darum den Kindern und Jugendlichen in einem künstlerischen Prozess Begeisterung, Leidenschaft, künstlerische Strategien der Weltaneignung und natürlich auch das Handwerkszeug für künstlerisches Arbeiten zu vermitteln. Wichtig dabei ist, als Kunstschaffende*r und Lehrperson Leidenschaft zu haben und zu zeigen, sowohl für das künstlerische Tun als auch für die Vermittlung der künstlerischen Herangehensweisen an die Schüler*innen.

Die externen Kunst- und Kulturschaffenden in Schulen sind immer auch Vermittler*innen und Botschafter*innen des jeweiligen künstlerischen Handwerks. Vermittlung ist jedoch nicht nur auf Wissensweitergabe und handwerkliche Schulung begrenzt, sondern beinhaltet darüber hinaus das Schaffen, Anbieten und Begleiten von Erfahrungen und sinnlichen Erlebnissen. Als Faustregel gilt dabei: Erst begeistern, dann erklären.

Ressourcen- und stärkenorientiert sein

Eine wohlwollende Grundhaltung gegenüber den Lernenden, Vertrauen in die Schüler*innen und Zutrauen in ihre Kompetenz zu haben, ist von entscheidender Bedeutung für eine gelingende gemeinsame Arbeit. Hierbei ist es wichtig, die Schüler*innen individuell und in der Gruppe wahrzunehmen, sie zu verstehen und in ihren Belangen ernst zu nehmen, sowie Schwierigkeiten oder Ängste zu erkennen und zu besprechen. Besonders relevant ist dabei, mit einem stärkenorientierten Blick auf die Schüler*innen zuzugehen und ihre entstehenden Ideen anzuerkennen.

> „In der freien Arbeit ist die Gruppe in besonderer Weise formgebend für die Entwicklung des Stückes. Deshalb gucke ich immer wieder – auch losgelöst von der inhaltlichen Arbeit – auf soziale Prozesse und versuche, über die Theaterarbeit darauf zu reagieren. Das heißt, ich passe die Wahl der Übungen und künstlerischen Mittel der Gruppe von Schüler*innen an. Ist die Gruppe wild und laut, nutze ich diese Energie in der Arbeit. Sind die Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend, lasse ich beispielsweise auch andere

Sprachen einfließen oder lege den Fokus auf choreografische Elemente. Während der Grundlagenarbeit zeigen sich auch oft besondere Begabungen einzelner Schüler*innen, die ich dann gezielt für die Stückentwicklung einsetze.“

Gesche Lundbeck, freie Theaterpädagogin

Auf Augenhöhe sein

Auf Augenhöhe zu sein, heißt auch, mit dem zu arbeiten, was von den Schüler*innen an Interessen, Können, Wünschen und Bedürfnissen eingebracht wird. Wichtig ist hierbei, die Schüler*innen und das, was sie mitbringen, in der künstlerischen Arbeit ernst zu nehmen, darauf aufzubauen und Aushandlungsprozesse gemeinsam zu gestalten.
Dabei geht es nicht nur um den gegenseitigen Respekt, sondern auch darum, voneinander zu lernen.

„Ich selber bin in diesem Prozess eigentlich eher an einem Austausch mit den Schüler*innen interessiert, als daran, ihnen etwas vorzusetzen. Ich möchte wissen, was sie interessiert und wie sie denken. Ich möchte, dass sie in einen kreativen Prozess einsteigen, der echt ist, mit allen Höhen und Tiefen, und nicht leer, indem sie sich zwar Dinge ausdenken und kreativ sein müssen, aber ohne, dass ihnen wichtig ist, was sie tun.“

Hanna Hegenscheidt, Tanzvermittlerin und Choreografin

Gegenseitige Lernbereitschaft mitbringen

Hierbei geht es darum, offen zu sein für eigene Lernprozesse und auch für Anregungen von den Schüler*innen, diese aufzunehmen und damit weiter zu arbeiten. Diese intensive Zusammenarbeit kann nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung, sondern speziell auch bei den Kunst- und Kulturschaffenden für das eigene künstlerische Tun bereichernd sein, indem neue Anregungen gewonnen werden.

„Ich kann als Künstlerin aus dieser Situation sehr viel rausziehen. Durch die Schüler bekommt man Einblick in andere Welten, andere Realitäten – und daraus kann man schöpfen!“

„Mir geht es um das Menschliche. Um den Impuls eines Menschen, etwas zu machen, zu schaffen. Ich möchte den Kindern nicht im Wege stehen, gleichzeitig beobachte ich sie sehr genau. Aus dem, was sie mir liefern, entstehen bei mir im Kopf neue Geschichten, neue Resonanzräume, Reflexionen, kunsthistorische Verbindungen. Das ist meine Arbeitsweise als Künstlerin. Ich finde etwas und ab dem Moment findet bei mir eine gedankliche Kettenreaktion statt. Sie bringen etwas mit, was ich im nächsten Schritt verarbeite und ab dann tauche ich als Impulsgeberin bei den Kids auf."

Magdalena von Rudy, Medienkünstlerin

Wertfrei sein

Wertfrei zu sein, heißt im künstlerischen Prozess an Schulen, mit einer nicht-bewertenden Haltung an die Ideen der Schüler*innen heranzugehen, sie wertzuschätzen, aufzugreifen und in ihrer Eigenheit damit weiterzuarbeiten.

Konfliktfähig und kritikfreundlich sein

Im Umgang mit den Schüler*innen geht es darum, konstruktives und wertschätzendes Feedback zu geben und Auseinandersetzung als Chance zur eigenen Weiterentwicklung zu sehen und den Schüler*innen dies genauso zu vermitteln. Eine große Stärke der Kunst liegt darin, dass es kein Richtig und kein Falsch gibt, sondern viele Wege und Möglichkeiten.

Prozessorientiert sein

Künstlerisches Arbeiten bedeutet, einen offenen Prozess anzuleiten, ohne den Weg zu sehr vorzugeben, und dadurch eine Fülle an Lösungsmöglichkeiten zu eröffnen. Wichtig ist in der Kunst das Einlassen auf ein Thema und die Auseinandersetzung mit diesem mit offenem Ausgang. Kunst- und Kulturschaffende nutzen das Vorgefundene häufig als Material, sie experimentieren damit, lassen sich auf die Themen und Menschen ein und richten ihr Interesse vor allem auch auf die Prozesse. Häufig kommen von den Schüler*innen oder anderen Akteur*innen Impulse für die gemeinsame Arbeit, die im Prozess aufgegriffen und weiterentwickelt werden.
Jeder Inhalt und jedes Thema kann somit künstlerisch bearbeitet werden.

Es kommt dabei weniger auf den Ausgangspunkt an, als vielmehr darauf, wie man den gemeinsamen Prozess gestaltet.

> „Uns war es wichtig, die Jugendlichen nicht durch einen zu hohen Anspruch zu überfordern. Wir haben das genutzt, was sich in der Theaterarbeit ganz natürlich entwickelt hat, wie zum Beispiel Synchronübungen. Für das Stück haben wir diese Elemente dann durch Filmaufnahmen vergrößert."
>
> **Gesche Groth, Schauspielerin**

Die Aufzählung der Haltungsmerkmale kann helfen, geeignete Kooperationspartner*innen für einen künstlerischen Prozess zu finden. Sie ist jedoch nicht als Checkliste für einen Auswahlprozess zu verstehen, sondern vielmehr als Gesprächsgrundlage und Zielsetzung für alle Beteiligten, sowie als Basis für eine Selbstreflexion.



Nehmen Sie sich als Kunst- und Kulturschaffende*r die Zeit, sich zu fragen, ob Sie über die Bereitschaft verfügen, sich auf einen gemeinsamen künstlerischen Prozess an Schulen einzulassen.
Und fragen Sie sich als Lehrer*in oder Organisator*in, welche Aspekte für Sie relevant sind und wie Sie diese Haltung bei sich, im Kollegium und bei Ihren Kooperationspartner*innen fördern können.



Kunstverständnis und künstlerische Praxis

Künstlerische Arbeit in Schulen wird idealerweise in Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden durchgeführt, die, von außerhalb kommend, im Schulsystem freier agieren können. Das Kunstwerk als sichtbares, hörbares oder erlebbares Ergebnis eines künstlerischen Arbeitsprozesses steht in der künstlerischen Praxis in Schulen nicht im Mittelpunkt der Betrachtung. Vielmehr hat sich hier ein Kunstverständnis etabliert, in dem die Kunst- und Kulturschaffenden gesellschaftliche Prozesse als Motor für das eigene künstlerische Schaffen verstehen.

Welche Rolle spielt die eigene künstlerische Praxis und das zugrunde liegende Kunstverständnis bei der künstlerischen Arbeit in Schulen?

Im Kunstlabore-Programm haben Kunst- und Kulturschaffende aus fünf verschiedenen Kunstsparten gemeinsam und spartenübergreifend ihre jeweilige künstlerische Praxis und die zugrunde liegenden Kunstverständnisse reflektiert. Wichtige Fragen lauteten dabei: Welches Selbstverständnis haben die Kunst- und Kulturschaffenden, die in Schulen arbeiten? Wodurch ist ihre künstlerische Praxis geprägt?
Gemeinsam war allen, dass sie Kunst als sozialen, ergebnisoffenen und ko-kreativen Prozess sehen, der von Kunst- und Kulturschaffenden, Lehrer*innen und Schüler*innen gemeinsam gestaltet wird. Doch was genau bedeutet das?

Kunst als sozialer Prozess

Dieses Kunstverständnis beinhaltet nicht nur die eigene schöpferische Tätigkeit. Im Gegenteil: es geht darum, gemeinsam mit allen Beteiligten unter Einbeziehung ihrer Interessen und Lebenswelten künstlerisch zu arbeiten. Dies betrifft die Arbeit in kleinen Gruppen oder Schulklassen ebenso wie in größeren sozialen Zusammenhängen.
Im Kunstlabor Musik der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen, die sich ein Gebäude mit der Gesamtschule Bremen-Ost teilt und eine Art Wohngemeinschaft eingegangen ist, wird zum Beispiel regelmäßig eine Stadtteil-Oper entwickelt und inszeniert, die den gesamten Stadtteil in den künstlerischen Prozess einbezieht.

Die Stadtteil-Oper



kunstlabore.de ► Musik ► Arbeiten im sozialen Kontext – Stadtteil-Oper

In Bremen wird die Stadtteil-Oper als Partizipatives Musiktheater verstanden. Das Konzept sieht die aktive Beteiligung und Mitgestaltung des Stücks und der Inszenierung durch die nicht-professionellen Teilnehmenden – die Schüler*innen, sowie die Bewohner*innen des Stadtteils – vor. Es geht hierbei also nicht nur um deren Einbindung in eine Musiktheaterproduktion als Darsteller*innen, sondern um die tatsächliche Freilegung von Gestaltungsspielräumen für die Mitwirkenden innerhalb der Stückentwicklung, der Ausstattung, der Inszenierung und des Probenprozesses bis hin zur Aufführung.
Themen des Stadtteils und der Lebenswelt der Schüler*innen werden aufgenommen und mit dem Produktionsteam zu einem professionellen Musiktheater verarbeitet. Das Stück entsteht im Idealfall erst gemeinsam mit allen Beteiligten und berücksichtigt deren Interessen und Fähigkeiten. So können sich die Schüler*innen und andere Mitwirkende sinnvoll und wirksam einbringen, beeindruckend tiefgehende Erfahrungen machen und sich mit dem künstlerischen Prozess und dem Ergebnis identifizieren, was im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung wertvolle Erkenntnisse fördert.

Kunstlabor Musik: Die Stadtteil-Oper



Bei der Stadtteil-Oper im Kunstlabor Musik entsteht das Stück nach der Methode des Partizipativen Musiktheaters gemeinschaftlich.





Das Thema wird von einem kleinen Team ausgesucht, die Geschichte und die Charaktere aber gemeinsam mit den Beteiligten entwickelt.

Grund hierfür ist einzig und allein, dass das Stück so eine ganz besondere Authentizität erhält. Kein einzelner Autor, keine einzelne Autorin könnte herausarbeiten, was Schüler*innen und Menschen im Stadtteil zu den unterschiedlichen Themen, die im Stück vorkommen, bewegt.

Die Teilhabe der Beteiligten an der Stückentwicklung ist Kernpunkt des künstlerischen Prozesses.



Kunst als ko-kreativer Prozess

Kunst- und Kulturschaffende, die in Schulen arbeiten, sehen ihre eigene künstlerische Praxis häufig als ko-kreativen Prozess. Wichtig ist hierbei die Einbeziehung der künstlerischen Ausdrucksformen aller Beteiligten, um gemeinsam etwas Neues zu erschaffen. Kunst- und Kulturschaffende, die Kunst als sozialen und ko-kreativen Prozess betrachten, treten in Interaktion mit Schüler*innen, teilen ihr Wissen, machen ihre künstlerischen Strategien transparent, beziehen die Lebenswelt und Interessen der Schüler*innen ein und arbeiten vor allem gemeinsam mit ihnen auf Augenhöhe im gestalterischen Prozess.

Videoportrait



kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Projektomat ► Videoportrait

Im Kunstlabor Bildende Kunst hat die Medienkünstlerin Magdalena von Rudy an der Gesamtschule Solingen gemeinsam mit den Lehrerinnen Sabrina Ayorinde und Dana Brecht das mehrmonatige Projekt „Videoportrait“ im Rahmen des Kunstunterrichts der Jahrgangsstufe 12 durchgeführt. Es sind beeindruckende Portraits der Jugendlichen entstanden, in denen die Grenzen zwischen Foto und Video verschwimmen und die Schüler*innen sich mit Hilfe der Künstlerin individuell in Szene gesetzt haben. Gemeinsam mit der Künstlerin beantworteten sie auf künstlerische Weise Fragen nach der eigenen Identität.
Ko-kreative künstlerische Prozesse erfordern häufig eine vertrauensvolle Beziehung und Wertschätzung zwischen allen Beteiligten. Um die Schüler*innen zu ermutigen, berichtete die Künstlerin von ihren eigenen ersten Erfahrungen mit Videoaufnahmen und erzählte beispielsweise, dass es auch ihr zu Beginn unangenehm war, vor der Kamera zu stehen. Ihr habe es anfangs geholfen, mit Masken zu arbeiten, um aktiv in eine andere Rolle zu schlüpfen. Im Projekt konnten die Schüler*innen die Erfahrung machen, dass Kunst persönlich sein kann, ohne etwas Intimes und Privates verraten zu müssen. Bei der Präsentation der Videoportraits zum Abschluss des Projektes waren die Schüler*innen überrascht von der Intensität und Wirkung der Videos.

Kunst als ergebnisoffener Prozess

Wesentlich im Kunstverständnis der Kunstlabore-Partner*innen war die Auffassung von Kunst als einem gemeinschaftlichen Prozess, in dem sich das Ergebnis erst im Verlauf durch die Gestaltung der Beteiligten entwickelt. Der Arbeitsprozess mit seinen individuellen und gruppenbezogenen Suchbewegungen, die Verständigung darüber, die Erfahrung der eigenen und gemeinsamen Schaffenskraft – all diese, den Prozess bestimmenden Faktoren werden dabei als ebenso relevant oder sogar relevanter angesehen als das Ergebnis.
Das folgende Beispiel zeigt, wie eine Regisseurin im Kunstlabor Theater gemeinsam mit einer Schauspielerin und einer Internationalen Vorbereitungsklasse in einem ergebnisoffenen Prozess für die geflüchteten Schüler*innen einen Erfahrungsraum geschaffen hat, in welchem diese sich mit ihrer neuen Lebenssituation auseinandersetzen konnten.

Theaterarbeit mit geflüchteten Jugendlichen



`kunstlabore.de ► Theater ► Theaterarbeit mit geflüchteten Jugendlichen`

Die Beteiligten des Projekts legten zunächst großen Wert darauf, einen vertrauensvollen Raum zur künstlerischen Auseinandersetzung mit den Jugendlichen zu gestalten und rückten die künstlerischen Arbeitsweisen in den Fokus des gemeinsamen Prozesses. Die Künstler*innen versuchten, den Themen, die die Jugendlichen persönlich wichtig fanden, und ihren Beobachtungen in Hamburg und speziell in Wilhelmsburg eine Form zu geben. So wollten sie trotz sprachlicher Barrieren gemeinsam möglichst früh ins inhaltliche Arbeiten kommen und über das Tun eine Verständigung herstellen.
Für diesen ergebnisoffenen Prozess entwickelten sie verschiedene künstlerische Strategien: Spiegel- und Synchronübungen dienten dem gegenseitigen Kennenlernen, der Entwicklung eines Gruppengefühls und vermittelten den Jugendlichen Sicherheit. Durch das Teilen von Gedichten, Liedern und Geschichten in der Muttersprache konnten die Schüler*innen einen inneren Bezug zu ihren Herkunftsländern herstellen und sich durch das Vortragen

biografischer Texte an persönlichen Orten gegenseitig öffnen und Vertrauen gewinnen. An diesen persönlichen Orten entstand – in einem sehr offenen Prozess – das Material für das Stück in Form von kurzen Filmen, Tonaufnahmen und szenischen Sequenzen. Der künstlerische Prozess mündete in der gemeinsamen Entwicklung einer Szenencollage. Die Gruppe war geprägt von einzelnen Schüler*innen, die große Angst vor Öffentlichkeit hatten. Die als Theaterraum umfunktionierte Gymnastikhalle wurde für die Jugendlichen über die Zeit zu einem geschützten Raum. Deshalb entschied sich das Theaterteam, die Ergebnisse aus dem Projekt dort zu präsentieren. Sie wählten ein Werkstattformat, in dem die Jugendlichen ihr Stück einer Parallelklasse präsentierten. Bis dahin war es ein langer Prozess, in dem immer wieder einige aussteigen und auf keinen Fall präsentieren wollten. Das sehr private Format ermöglichte es aber am Ende doch allen mitzumachen, denn die Präsentation im Rahmen des Werkstattformats bot den Schüler*innen einen Schutzraum, in dem sie sich öffnen und anderen zeigen konnten.

↗ Weitere Einblicke in dieses Projekt und Biografisches Arbeiten als künstlerische Strategie finden Sie auf S. 103.

Kunst als sinnlich-körperlicher, reflexiver und produktiver Prozess

Künstlerische Arbeit mit Schüler*innen beinhaltet das Schaffen, Anbieten und Begleiten von Erfahrungen und sinnlichen Erlebnissen. Die Kunst- und Kulturschaffenden im Kunstlabore-Programm legten großen Wert darauf, den Schüler*innen die Erfahrung eines Dreiklangs aus Wahrnehmen, Verstehen und Gestalten zu ermöglichen. Neben der sinnlich-körperlichen Wahrnehmung (Rezeption), geht es dabei um das Verstehen beziehungsweise die kognitive Auseinandersetzung mit den Inhalten und Themen (Reflexion). Rezeption und Reflexion werden ergänzt durch die Produktion eigener Kunst beziehungsweise das Mitwirken im gemeinschaftlichen Schaffensprozess. Diese drei Phasen fließen im künstlerischen Prozess meist untrennbar ineinander, es ist jedoch wichtig, alle Phasen mitzudenken und in die Arbeit einzubeziehen.

Ein Beispiel dafür, wie sich der Dreiklang aus Rezeption, Reflexion und Produktion in ein schulisches Projekt einbinden lässt, liefert das Kunstlabor Theater:

Fächerübergreifendes Stationentheater

 kunstlabore.de ► Theater ► Fächerübergreifendes Stationentheater

Im Rahmen eines Theaterprojekts mit dem Hamburger Thalia Theater arbeiteten Lehrer*innen und Schüler*innen einer Oberstufe fächerübergreifend zu den Themen „Heimat“ und „Fremde“. Den Beteiligten im künstlerischen Prozess war dabei wichtig, den Schüler*innen ein erweitertes Verständnis von Theater zu vermitteln. Viele Schüler*innen sind heutzutage in ihrem Verständnis von Theater eher konservativ geprägt. Sie wünschen sich klare Rollen und eine spannende Textvorlage, die sie dann auf der Bühne umsetzen können.
Lisa Mittenzwei, Theaterlehrerin der beteiligten Lessing Stadtteilschule in Hamburg-Harburg, spricht im Interview auf kunstlabore.de über ihren Ansatz.

> „Mir war bei diesem Projekt wichtig, modernes Theater in die Schule zu bringen, alle Schüler in die Theaterarbeit mit einzubeziehen und ihre Ideen zu nutzen. Ich wollte nicht wie im letzten Schuljahr ein Stück mit Zweitbesetzung spielen, denn da gab es Phasen, in denen einige Schüler gar nichts zu tun hatten. Die Form der Szenencollage im postdramatischen Theater bot mir die Möglichkeit, alle zu involvieren.“
>
> **Lisa Mittenzwei, Theaterlehrerin**

In der Vorbereitung zum Projekt kam die Frage auf, wie man die Schüler*innen dazu inspirieren kann, ihre eigenen Geschichten zu erzählen – authentisch, aber dennoch nicht „eins-zu-eins“, sondern in künstlerisch-verfremdeter und abstrahierter Form. Das Lernziel im Sinne der Theaterproduktion, also des eigenen künstlerischen Schaffens für die Schüler*innen bestand darin, selbst zu Textautor*innen und Regisseur*innen zu werden. Sie sollten ihr eigenes biografisches Material mit den Vorerfahrungen aus dem Fach Darstellendes Spiel, wie beispielsweise dem theoretischen Vorwissen zu

Kompositionsmethoden, biografischem Theater und zu postdramatischen Regisseur*innen zusammenbringen.
Um die Umsetzung der Ideen der Schüler*innen in szenisches Material zu unterstützen, beschäftigte sich der Kurs mit Beispielen aus dem postdramatischen Theater und schwerpunktmäßig mit sogenannten Alltagsexpert*innen auf der Bühne, aber auch mit der Verfremdung durch theatrale Mittel. Hierzu analysierten, reflektierten und diskutierten die Schüler*innen mit der Lehrerin viele Inszenierungen des Theaterkollektivs Rimini Protokoll.
Nach der Rezeption verschiedener Stücke des postdramatischen Theaters ging es im reflexiven Teil des Prozesses um das aktive Erforschen der eigenen Biografie und das Reflektieren der eigenen Identität. Dies mündete wiederum im produktiven Teil des Prozesses darin, dass die Schüler*innen eigenständig Themen fanden, Texte schrieben und Szenen entwickelten. Der Schwerpunkt der Theaterarbeit lag danach auf dem gemeinsamen Entwerfen von Szenencollagen im postdramatischen Stil, die letztlich im Rahmen eines Stationentheaters im gesamten Schulgebäude inszeniert wurden.
Um die Schüler*innen zu inspirieren und die Reflexion über ihr Theaterverständnis anzuregen, zeigten die Künstler*innen Videos und Fotos innovativer Raumbespielungen und besuchten mit ihnen moderne Inszenierungen im Theater. Ziel war es dabei, den Theaterbegriff der Schüler*innen zu erweitern und sie dafür zu begeistern, ihre Szenen tatsächlich im Schulraum zu inszenieren – und damit wegzugehen von einer ‚normalen' Bühnensituation.
Um die Szenencollagen künstlerisch zu inszenieren, nutzten Theaterpädagogin und Lehrerin verschiedene künstlerische Strategien wie beispielsweise das Mittel der Sprachreduktion (↗ „Künstlerische Strategien" – S. 95), aber auch theaterpraktische Übungen zur Steigerung der Körperwahrnehmung der Schüler*innen. Dies machte es den Schüler*innen leichter, ihre eigenen Geschichten mit einer gewissen Distanz als Material für das gemeinsame Stück zu betrachten und ihre Szenen selbst künstlerisch zu entwickeln.

Qualifikation

Es ist nicht immer einfach, Künstler*innen zu finden, die ein geeignetes künstlerisches Profil besitzen und zugleich über Erfahrungen im pädagogischen Bereich verfügen. Neben der Haltung und dem Kunstverständnis ist die künstlerische Qualifikation eine wichtige Grundbedingung für qualitätsvolle künstlerische Arbeit in Schulen.

Welche Qualifikationen sollten anleitende Personen in künstlerischen Prozessen mitbringen?

Die Durchsicht von Künstler*innen-Portfolios gibt Einblicke in die künstlerische Arbeitsweise, Ausstellungen, Stipendien oder Auszeichnungen der potenziellen Kooperationspartner*innen.
Die künstlerische Arbeit an Schulen ist jedoch nicht immer direkt an Künstler*innen gebunden: Auch Kunstvermittler*innen, Kunstpädagog*innen oder Kunst- oder Fachlehrer*innen widmen sich künstlerischen Prozessen in Schulen. Deren Qualität ist bedingt durch künstlerische Expertise, die nicht notwendigerweise in einem Kunsthochschulstudium erworben sein muss. Die Aneignung kann auch autodidaktisch erfolgt sein. Qualität entsteht hierbei vielmehr durch Expertise und Authentizität im eigenen künstlerischen Tun. Expertise meint im Kontext Schule ein Zusammenspiel aus eigenem künstlerischem Selbstverständnis, Authentizität sowie dem sicheren Beherrschen des jeweiligen künstlerischen Handwerks und verschiedener künstlerischer Strategien, die für die Arbeit in Schulen geeignet sind.
Hilfreich zur Einschätzung der Eignung von Kunst- und Kulturschaffenden für die Arbeit in Schulen kann folgendes im Kunstlabor Bildende Kunst entwickelte Tool sein, das sich auch für andere künstlerische Sparten adaptieren lässt:

Erläuterung: Alle Bedingungen können auf der Zielscheibe eingeschätzt werden. Die meisten Bedingungen sollten „voll und ganz“ erfüllt sein, einige „teilweise“. Bedingungen, die „überhaupt nicht“ gewährleistet werden können, sollten nicht vorhanden sein.

Wie finde ich als Lehrer*in geeignete Partner*innen aus den verschiedenen Kunstsparten?

Empfehlungen anderer Schulen oder Kolleg*innen können bei der Auswahl geeigneter Kooperationspartner*innen helfen und die Suche unterstützen. Dabei sollte miteinbezogen werden, vor welchem Hintergrund die Empfehlung abgegeben wird: Der Meinung derer, die bereits über Kooperationserfahrung mit den Kunst- und Kulturschaffenden in Schulen verfügen, sollte hier besondere Bedeutung beigemessen werden.
Nicht immer verfügen Schulen über ein Netzwerk, das Empfehlungen abgeben kann. Für diesen Fall existieren bundesweit verschiedene Plattformen, die zum einen bei Kooperationsvorhaben zwischen Schulen und Kunst- und Kulturschaffenden beraten und teilweise auch Künstler*innen und Kulturvermittler*innen mit Profilen und Projektbeispielen auflisten:

Auf der Webseite des „Kulturservers“ befindet sich eine Datenbank von Kunst- und Kulturschaffenden, die nach Regionen und Sparten sortiert ist: ► `www.kulturserver.de/-/kulturschaffende`

Die Datenbank von „Aktion Tanz – Bundesverband Tanz in Bildung und Gesellschaft e.V.“ hilft bei der Suche nach Tänzer*innen und Vermittler*innen: ► `aktiontanz.de/tanzpod/profile`

Die Webseite des Deutschen Musikinformationszentrums bietet eine Übersicht zu Orchestern, Musiktheatern, Musikschulen und anderen musikalischen Einrichtungen:
► `www.miz.org/musikatlas.html`

Diese Linkliste des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ enthält Hinweise auf Plattformen und Datenbanken, die bei der Recherche nach Kunst- und Kulturpartner*innen hilfreich sein können. Auf dieser Seite finden sich außerdem wertvolle Hinweise und Tipps für die Partner*innen-Auswahl oder die Reflexion künstlerischer Projekte:
► `bit.ly/Linkliste_Kulturagenten`

Die „Plattform Kulturelle Bildung Brandenburg" berät Schulen bei Kooperationen, geplant ist in Zukunft auch eine Datenbank mit Künstler*innenprofilen und Projektbeispielen:
► www.plattformkulturellebildung.de

Wer in Mecklenburg-Vorpommern nach Angeboten von Künstler*innen und Kulturschaffenden für Bildungseinrichtungen sucht, wird im Online-Atlas „Kulturelle Bildung" der Fachstelle Kulturelle Bildung Mecklenburg-Vorpommern fündig:
► kubi-mv.de/online-atlas/

Die „Servicestelle Kulturelle Bildung Rheinland-Pfalz" bietet Beratungen an: ► www.skubi.com

---

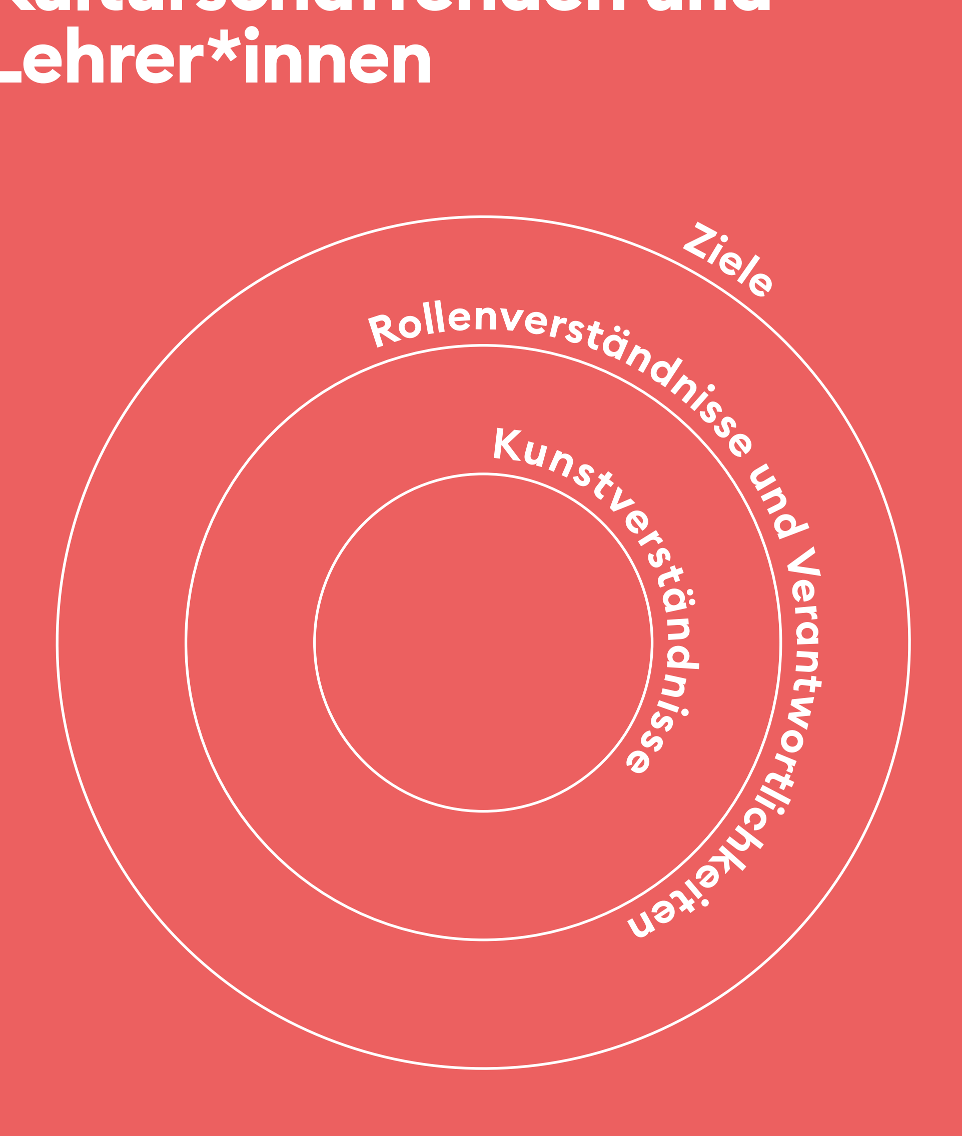
Auf der Projektwebseite von „Schule trifft Kultur" unter ► www.kulturvermittler-sh.de/kuenstler finden Sie erfahrene Kulturvermittler*innen mit Profilen und Projektbeispielen in Schleswig-Holstein.

Auf der Webplattform „Netzwerk Kulturelle Bildung" des Kulturnetzes Hamburg können interessierte Schulen in den Angeboten von Künstler*innen, Kulturschaffenden und Kulturinstitutionen stöbern:
► www.kulturnetz-hamburg.de

Auf der Webseite des Büros für Kulturelle Bildung des Hessischen Kultusministeriums unter ► kultur.bildung.hessen.de/fachberatung/aufgaben.html finden sich Beratungsangebote für die kulturelle Schulentwicklung und Kooperation zwischen Schulen und Künstler*innen.

Zweiter Qualitätsbereich

Die Verständigung zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen



Eine gute Zusammenarbeit und Kooperation von Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden ist unbedingt erforderlich, wenn diese als externe Partner*innen in Schulen arbeiten. Die Lehrer*innen sind die Expert*innen für ihre Schulklassen, für pädagogische und didaktische Themen und für die institutionellen Rahmenbedingungen. Die Kunst- und Kulturschaffenden sind Profis im künstlerischen Experimentieren und im Ausloten von Grenzen. Beides ist notwendig für die künstlerische Arbeit an Schulen, sollte Hand in Hand gehen und sich ergänzen. Dies ist jedoch nicht selbstverständlich, denn es braucht dazu einen offenen, kooperativen und zugewandten Austausch und die gegenseitige Verständigung der Anleitenden.

Wie kann der Verständigungsprozess zwischen Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden gestaltet sein und welche Inhalte sollten in diesem Prozess thematisiert werden?

Es gibt verschiedene Formen der Zusammenarbeit von Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden: von der autonomen Ausgestaltung und Umsetzung eines Angebots durch Künstler*innen bis hin zur intensiven Zusammenarbeit in einem Tandem-Format. Unabhängig davon, welche Form der Zusammenarbeit gewählt wird, bedeutet eine Kooperation, für einen bestimmten Zeitraum einen partnerschaftlichen Weg zu gehen, zusammen Ideen zu entwickeln und diese umzusetzen. In einer gelungenen Zusammenarbeit gehen alle Beteiligten einen gemeinsamen Entwicklungsprozess ein. Wichtige Gelingensbedingungen dafür sind eine offene Haltung, die Lust etwas Neues auszuprobieren und genügend Raum und die Zeit für alle Beteiligten, um ihr Können und ihre Expertise einzubringen.
Die Zusammenarbeit als einen gemeinsamen, offenen und forschenden Lernprozess für alle Beteiligten zu begreifen, kann als entscheidendes Charakteristikum für eine gelungene Projektumsetzung beschrieben werden. Im Kern geht es darum, eine gemeinsame Sprache und eine verlässliche Arbeitsebene zu entwickeln. Das Ziel sollte sein, eine Atmosphäre zu schaffen, in der klare Absprachen getroffen und eingehalten werden, Konflikte offen

angesprochen werden können und die Partner*innen die Einstellung haben, voneinander und miteinander lernen zu können und zu wollen. Denn nur gemeinsam können Kunst- und Kulturschaffende, Lehrer*innen und Schüler*innen einen Möglichkeitsraum für Persönlichkeitsentfaltung schaffen, der nachhaltige Eindrücke und Inspiration schenkt. Das Potenzial und die Herausforderung einer Zusammenarbeit besteht darin, die Inhalte aus der Schule (das Curriculum), sowie Impulse und Interessen der Schüler*innen mit persönlichen, individuellen Ideen, Interessen und Themen der Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden zu verbinden.

> „In der Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen habe ich Anregungen und Input und sehr gute Ideen bekommen, wie ich bestimmte Lerninhalte ohne großen Aufwand umsetzen konnte. Die Künstlerinnen waren sehr hilfsbereit und standen mir zur Seite, wodurch ich professionell entlastet wurde. In Gesprächen über die gestalterischen Ergebnisse wurde immer auch neu verhandelt, was Kunst sein kann und worum es jenseits von Zwängen wie Notengebung und Umsetzung von Lehrplänen ankommen sollte.“
>
> **Lehrerin, Kunstlabor Bildende Kunst**

Da, wo Kunst und Pädagogik aufeinandertreffen, entsteht etwas Drittes, ein neuer Raum, in dem zunächst verhandelt werden muss, wer welche Rolle einnimmt, wer für was Verantwortung übernimmt und wer die Steuerung. Dieser dritte Raum ist eng mit den Zielen, Erwartungen und persönlichen Erfahrungen in Kooperationen verknüpft und muss von beiden Partner*innen gemeinsam aufgebaut, gestaltet und gepflegt werden. Bevor die Zusammenarbeit und die gemeinsame Verständigung zwischen Kunst- und Kulturschaffenden, Lehrer*innen, Schüler*innen und der Institution Schule beginnt, ist es ratsam, dass sich Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffende folgende Fragen zur eigenen Verortung stellen:

Fragen, die sich Lehrer*innen vor der Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden stellen sollten:

Weshalb möchte ich mit Kunst- und Kulturschaffenden zusammenarbeiten und was wünsche ich mir von der Zusammenarbeit?

Wie viel Kapazität habe ich, den oder die Kunst- und Kulturschaffende*n zu begleiten und zu unterstützen und wie groß ist mein Interesse, mit ihm oder ihr zusammen zu arbeiten?

Bin ich bereit, mich auf einen offenen und für mich eventuell neuen Prozess einzulassen?

Wie kann ich mir die Zusammenarbeit vorstellen? Im Unterricht oder als Projekt? In welchem Fach? Wer gibt das Thema und die Inhalte vor? Mit welcher Klasse und in welcher Gruppengröße möchte ich zusammen mit dem oder der Kunst- und Kulturschaffenden arbeiten?

Was wünsche ich mir von ihm oder ihr?

Fragen, die sich Kunst- und Kulturschaffende vor der Zusammenarbeit mit Lehrer*innen stellen sollten:

Kann ich mich auf den Rhythmus und die Regeln des Schulsystems einlassen?

Was ist meine Motivation, in einer Schule zu arbeiten?

Habe ich ernsthaftes Interesse an den Schüler*innen?

Wie möchte ich in der Schule arbeiten? Wie stelle ich mir die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen und Lehrer*innen vor?

Was habe ich für Erwartungen und welche Erwartungen könnte die Schule an mich haben?

Was bringe ich mit an Qualifikation und Erfahrungen, die für künstlerisches Arbeiten in Schulen förderlich und nützlich sind?

Wie kann ich etwas für mich und meine künstlerische Arbeit aus der Zusammenarbeit ziehen?

Sehe ich mich eher als Künstler*in oder als Kunstpädagog*in?

Was erwarte ich von der Lehrperson in der Zusammenarbeit?

Wie sieht für mich ein gutes Ergebnis aus?

Ist die Entscheidung für eine Zusammenarbeit gefallen, geht es im Verständigungsprozess in einem ersten – eher abstrakten – Schritt darum, dass sich alle Beteiligten grundlegend über ihr jeweiliges Verständnis von künstlerischem Arbeiten in Schulen austauschen. Der zweite Schritt dient der konkreten Verständigung über Zielerwartungen, Rollenverständnisse und Verantwortlichkeiten.

Hospitationen sind für die Kunst- und Kulturschaffenden zu Beginn sehr hilfreich, um Einblicke in den Schulalltag zu bekommen, Lehrer*innen und Schüler*innen näher kennenzulernen und etwas über die aktuellen Themen und Anforderungen im Unterricht zu erfahren. Für viele Lehrer*innen ist es ein Gewinn, von Kunst- und Kulturschaffenden im Unterricht besucht und begleitet zu werden. Ebenso kann es für Lehrer*innen sehr gewinnbringend sein, im Alltag der Kunst- und Kulturschaffenden zu hospitieren, wenn sich die Gelegenheit bietet.
Es geht in dieser ersten Phase erst einmal darum, Verständnis für die jeweiligen Arbeitsweisen, Interessen und Themen zu schaffen. Nur wer den Arbeitsalltag im anderen System kennt, kann Verständnis für bestimmte Verhaltensweisen und Entscheidungen aufbringen.



Nehmen Sie sich Zeit und erzählen Sie sich gegenseitig von Ihrem Arbeitsalltag. Geben Sie Ihrem Gegenüber einen Einblick in zeitliche Abläufe, Arbeitsweisen und Entscheidungsfindungsprozesse, die Ihre Arbeit normalerweise prägen.

Sie könnten sich beispielsweise gegenseitig folgende Frage stellen: Was ist der schönste und was ist der stressigste Moment im Arbeitsalltag des jeweils anderen?

Verbringen Sie als Kunst- und Kulturschaffende*r nach Möglichkeit regelmäßig Zeit im Lehrer*innenzimmer, um präsent zu sein oder laden Sie als Lehrer*in die Kunst- und Kulturschaffenden aktiv hierzu ein. Nutzen Sie die Gelegenheit, kleine Gespräche am Rande zu führen, sich kurz auszutauschen oder abzustimmen und die aktuell in der Schule verhandelten Themen mitzubekommen.

Kunstverständnisse

Kunst in Schulen ist immer ein Zusammenspiel aus künstlerischer Praxis, künstlerischen Strategien und pädagogischen Herangehensweisen.
An künstlerischer Arbeit in Schulen sind zumeist Kunst- und Kulturschaffende und Pädagog*innen beteiligt, die ein sehr unterschiedliches Kunstverständnis haben können. Es ist wichtig, im Vorfeld gemeinsam ins Gespräch zu kommen, um sich über das jeweilige Verständnis auszutauschen.

Wie können sich Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffende über ihr jeweiliges Kunstverständnis austauschen?

In den künstlerischen wie auch in allen anderen Fächern in Schulen sind die Inhalte durch den Lehrplan vorgegeben und es gibt die Notwendigkeit

der Benotung. Sich in Schulen Freiräume und Flexibilität zu erarbeiten ist möglich, jedoch mit einer gewissen kreativen Handhabung der Lehrpläne verbunden, die von der gesamten Schule getragen werden muss. Künstlerische Projekte leben von einem hohen Freiheitsgrad und gerade deshalb ist es unverzichtbar, sich im Vorfeld darüber zu verständigen, was alle Beteiligten unter Kunst verstehen. Wird Kunst beispielsweise von einer oder einem der Beteiligten vor allem als offener und experimenteller Prozess verstanden, während der Fokus der oder des anderen auf der Vermittlung eines künstlerischen Handwerks oder der Verschönerung des Schulraums mit künstlerischen Mitteln liegt, sind Konflikte im Verlauf der gemeinsamen Arbeit vorprogrammiert. Auch die Frage, wie sich alle Beteiligten ein Kunstwerk vorstellen, sollte angesprochen werden. Liegt der Schwerpunkt der einen auf der Gestaltung des künstlerischen Prozesses, um einen neuen Möglichkeits- und Erfahrungsraum für die Schüler*innen zu schaffen, während für den anderen das Schaffen eines Werkes mit abschließender Präsentation wie beispielsweise einer Aufführung oder Ausstellung essentiell ist, so kann dies die gemeinsame Arbeit stören und den Prozess erheblich verlangsamen.



Konkret können beispielsweise folgende Fragen in einem gemeinsamen Gespräch beantwortet werden:

Was bedeutet für mich künstlerisches Arbeiten mit den Schüler*innen?

Was sind meine Erwartungshaltungen an die künstlerische Arbeit in unserer Schule?

Wo sehe ich Potenziale, aber auch Herausforderungen in der gemeinsamen künstlerischen Arbeit?

Was ist mir wichtig für den gemeinsamen Prozess mit den Schüler*innen?

Mit welchen Ansätzen, Herangehensweisen und künstlerischen Mitteln kann gearbeitet werden?

Rollenverständnisse und Verantwortlichkeiten

In der Zusammenarbeit von Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden gibt es verschiedene Dimensionen: Wer übernimmt für welche Bereiche Verantwortung, wer muss sich worum kümmern? Und wer übernimmt gegenüber den Schüler*innen welche Rolle? Liegt die erzieherische Arbeit gleichermaßen bei beiden oder sieht die Lehrperson sich hier mehr in der Verantwortung, während der oder die Kunst- und Kulturschaffende den Schwerpunkt auf die künstlerische Arbeit setzt?

Was ist bei der Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten im Prozess zu beachten?

Externe Kunst- und Kulturschaffende nehmen eine besondere Position an den Schulen ein: Sie werden – wenn alles gut läuft – mit der Zeit ein Teil der Schule. Dennoch behalten sie immer einen Sonderstatus: Sie haben keine Lehrverpflichtungen, keine Vorgaben durch den Lehrplan, nicht den Druck der Notengebung. Der Vorteil der Kunst- und Kulturschaffenden: Sie können sehr viel freier handeln als Lehrer*innen und bringen diesen Freiraum durch ihre Haltung und Herangehensweisen in die Schulen.
Einer Künstlerin im Kunstlabor Bildende Kunst war es beispielsweise möglich, mit den Kindern Waffen aus Holz zu bauen, die sich nach und nach zu Skulpturen weiterentwickelten, während der Umgang mit Waffen ansonsten in der Schule streng verboten war. Dies konnte sie aus ihrer Rolle als Künstlerin heraus tun, die es ihr erlaubte, den Prozess zu begleiten und in einen größeren künstlerischen Zusammenhang zu stellen. Das Projektbeispiel „Bazooka trifft Malewitsch“ finden Sie auf ↗ Seite 100.



Zur Klärung der Rollen und Verantwortlichkeiten können folgende Fragen hilfreich sein:

In welchem Rahmen arbeiten die Beteiligten zusammen?
Im Rahmen des Unterrichts oder außerhalb?

Welche gegenseitigen Erwartungen bestehen an die Kunst- und Kulturschaffenden und an die Lehrer*innen?

Welche Rolle übernimmt der oder die Kunst- und Kulturschaffende, welche Rolle übernimmt die Lehrperson sowohl gegenüber den Schüler*innen als auch in der Kommunikation in sonstige schulische Bereiche?

Wie sieht die genaue Aufgabenverteilung in der Arbeit mit den Schüler*innen aus? Welche konkreten Aufgaben übernehmen die Kunst- und Kulturschaffenden, welche die Lehrer*innen?

Wie planen und konzeptionieren Lehrer*in und Kunst- und Kulturschaffende*r die Durchführung zusammen?

Wer legt die Themen, Formate und Methoden fest?

Ziele

Im Rahmen einer Kooperation zwischen Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden müssen viele Fragen geklärt werden. Dies benötigt sowohl Zeit als auch die Bereitschaft, sich auf Diskussionen und Meinungsaustausch konstruktiv einzulassen. Dennoch lohnt es sich, regelmäßig Energie in den gemeinsamen Austausch zu investieren.

> „Ich habe festgestellt, dass bei mir nach den Gesprächen im Team über das Projekt die Motivationskurve immer nach oben gegangen ist. Das hat mir gezeigt, wie wichtig ein regelmäßiger Austausch ist, um selber neue Kraft und Motivation zu schöpfen."
>
> **Lisa Mittenzwei, Theaterlehrerin**

Welche Ziele haben die Beteiligten und wie können sie sich darüber verständigen?

Sind die Rollenverständnisse und Aufgaben geklärt, geht es darum, gemeinsam zu definieren, wann die Arbeit sowohl für die Lehrer*innen als auch für die Kunst- und Kulturschaffenden gelungen ist, das heißt, welche Ziele erreicht werden sollen.



Bei der gemeinsamen Klärung der Ziele können folgende Fragen hilfreich sein:

Wo setzt das Angebot an? Gibt es inhaltliche Vorgaben, die erfüllt werden müssen? Was ist der inhaltliche Ausgangspunkt? Dies können beispielsweise Unterrichtsthema, Fach oder Jahrgang sowie Themen der Schüler*innen sein.

Welche Vorkenntnisse werden benötigt?
Welche Voraussetzungen müssen vorliegen?

Was sollen die Schüler*innen lernen und erfahren?

Gibt es eine feste Zielsetzung, die beispielsweise an ein bestimmtes Ergebnis geknüpft ist? Oder wird eine offene, prozessorientierte Herangehensweise gewählt?

Ist eine Benotung notwendig? Wenn ja, unter welchen Aspekten wird benotet? Wie setzt sich die Note nachvollziehbar zusammen?

Wie wichtig ist das Ergebnis oder ein Produkt? Soll es eine abschließende Präsentation geben? Und wenn ja, in welchem Umfang?

Neben dem individuellen und persönlichen Prozess der Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden, der in diesem Kapitel beschrieben wurde, gibt es auch eine Ebene der institutionellen Kooperation, beispielsweise zwischen Schulen und Theatern. Auch auf dieser Ebene der Zusammenarbeit lassen sich einige wiederkehrende Themen identifizieren, die der Verständigung bedürfen, wie beispielsweise die Frage: Weshalb kooperieren wir? Welche Ziele verbinden uns?
Auch die Fragen nach den Inhalten, der Struktur der Zusammenarbeit, der Kommunikation und der Begleitung von Projekten und Angeboten – und nicht zuletzt die nach der inneren Haltung in einem gemeinsamen künstlerischen Prozess – stellen sich irgendwann in jeder Partnerschaft. In welchen Schritten Sie eine Kooperation aufbauen können und worauf Sie dabei achten sollten, hat das Kunstlabor Theater – TUSCH – in einem Leitfaden zusammengefasst und anhand vieler Beispiele von Theater-Schulkooperationen veranschaulicht. Die Inhalte des Leitfadens lassen sich auch für Kooperationsprojekte mit Kunst- und Kulturschaffenden anderer Kunstsparten sehr gut übertragen.



kunstlabore.de ► Theater ► Kooperationen aufbauen und gestalten ► Downloadmaterial

Weitere hilfreiche Tools auf der Kunstlabore-Plattform und ihre Einsatzmöglichkeiten im Verständigungsprozess:

Das Kartenspiel „So seh ich das“



kunstlabore.de

Wenn Lehrer*innen gemeinsam mit Kunst- und Kulturschaffenden in Schulen arbeiten, treffen zwei Welten aufeinander, die nicht selbstverständlich die gleiche Sprache sprechen.
Das Kartenspiel „So seh ich das“ bietet auf amüsante und unterhaltsame Weise Gesprächsanlässe über die gemeinsame künstlerische Arbeit mit Schüler*innen. Das Kartenspiel finden Sie als Vorlage zum eigenen Ausdruck auf der Kunstlabore-Plattform.

Das Kartenspiel „Hokus Fokus“



kunstlabore.de ▶ Theater ▶ Kooperationen aufbauen und gestalten ▶ Downloadmaterial



Gerade in Phasen, in denen es hoch her geht und die Zeit knapp ist, fehlt oft der richtige Moment zum Innehalten und sich Austauschen. Diesen kurzen Moment sollte man sich allerdings nehmen. Das im Kunstlabor Theater entwickelte Kartenspiel „Hokus Fokus“ ist ein praktisches Hilfsmittel, um alleine oder in der Gruppe bestimmte Fragestellungen zu reflektieren. Angelehnt an ein Tarot-Spiel geben die Karten Denkanstöße zu aktuellen Fragen der Zusammenarbeit und Kooperation und helfen, die jeweiligen Standpunkte besser zu verstehen. Sie finden das digitale Kartenspiel zum Live-Ausprobieren auf der Kunstlabore-Plattform; ebenso eine Print-Vorlage zum Ausdrucken.

Ein Gesprächsleitfaden für den Kooperations- und Verständigungsprozess



calypso.tanzzeit-berlin.de ► kooperieren

Im Kunstlabor Tanz wurde ein Gesprächsleitfaden entwickelt, der den Kooperations- und Verständigungsprozess unterstützt. Er beinhaltet Materialien zur Selbstbefragung, einem ersten Planungstreffen, einem Reflexionstreffen im Projektverlauf und einem Abschlusstreffen.

Dritter Qualitätsbereich

Der künstlerische Prozess



Haben sich engagierte und interessierte Partner*innen gefunden und zusammengeschlossen, stellt sich die Frage nach der Durchführung und Umsetzung. Wie soll künstlerisch gearbeitet werden und was ist wichtig bei der Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen, Lehrpersonen und Kunst- und Kulturschaffenden? Oft ist noch unklar, worum es konkret thematisch gehen könnte und wie der künstlerische Umgang mit dem gewählten Thema oder Gegenstand im Anschluss aussehen soll. Sind externe Kunst- und Kulturschaffende beteiligt, werden diese das eigene künstlerische Profil, Themenschwerpunkte und Arbeitsweisen mit einbringen. Auch curriculare Anforderungen spielen eine Rolle.

Wie und mit welchen Strategien lässt sich der künstlerische Prozess anleiten und umsetzen?

Dieses Kapitel soll die zentrale Bedeutung der Prozessgestaltung aufzeigen. Künstlerisches Arbeiten ist ein sehr persönlicher und subjektiver Prozess. Ob die ab ↗ Seite 33 beschriebenen Erfahrungspotenziale für die Schüler*innen zum Tragen kommen, hängt zu einem nicht unwesentlichen Teil von den einzelnen Schüler*innen selbst ab, ihrem persönlichen Zugang zu künstlerischer Arbeit und der Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Die bewusste Gestaltung des gemeinsamen Prozesses trägt jedoch in großem Maße dazu bei, die Chancen dafür zu erhöhen.
Für eine qualitätsvolle Umsetzung bedarf es eines Zusammenspiels aus angewandten künstlerischen Strategien und Herangehensweisen, einer guten Anleitung und Begleitung der Schüler*innen, der bewussten Auswahl der Inhalte und Gegenstände sowie einem angemessenen Abschluss des gemeinsamen Prozesses.

Künstlerische Strategien

Künstlerisches Arbeiten in Schulen wird von Kunst- und Kulturschaffenden, Lehrer*innen und Schüler*innen gemeinsam gestaltet. Dieser Arbeit zugrunde liegt ein Kunstverständnis, das durch ein enges Zusammenrücken von künstlerischer Produktion und Rezeption in einem sozialen Prozess geprägt ist.

Im Zentrum der künstlerischen Arbeit mit Schüler*innen steht im Idealfall der Dreiklang aus sinnlicher Wahrnehmung (Rezeption), dem Verstehen beziehungsweise der kognitiven Auseinandersetzung mit den Inhalten und Themen (Reflexion) und, drittens, dem eigenen aktiven Ausdruck, der eigenen Gestaltung (Produktion). Dabei spielt der Einbezug der Sinnlichkeit und Körperlichkeit in die Erfahrung eine wesentliche Rolle.

Welche künstlerischen Strategien eignen sich für die Arbeit mit Schüler*innen und wie können diese angewandt werden?

Kunst- und Kulturschaffende verfolgen in diesem Prozess verschiedene künstlerische Strategien. Diese Praktiken ermöglichen Schüler*innen Perspektivwechsel, schärfen ihre Wahrnehmung und regen ihre Experimentierfreude und Fantasie an. So werden die Schüler*innen darin bestärkt, ihre individuellen Ausdrucksformen zu finden.

Nachfolgend werden acht künstlerische Strategien vorgestellt, die im Kunstlabore-Programm wiederholt angewandt wurden und sich zur Übertragung auf eigene Projekte eignen. Wichtig ist dabei jedoch anzumerken, dass die Gestaltungskraft der Strategien oft im Zusammenspiel der verschiedenen Ansätze liegt. Die hier in den Blick genommenen künstlerischen Praktiken sind daher nicht zwingend chronologisch und getrennt voneinander zu verstehen, sondern lassen sich kombinieren.

Recherche als Inspirationsquelle und zur Vertiefung anwenden

Zu Beginn eines gemeinsamen künstlerischen Projekts kann eine Recherche Sinn machen, um Verständnis für das Thema, den Gegenstand, eine bestimmte Arbeitstechnik oder Materialien zu schaffen. Die Recherche und der gemeinsame Austausch darüber können als Impulsgeber und Inspiration für eigene Ideen in der weiteren Arbeit dienen. Die Recherche öffnet einen gemeinsamen Denkraum und ermöglicht es Kunst- und Kulturschaffenden und Schüler*innen, im Austausch über diese Wissensbasis ein Verständnis füreinander zu entwickeln. Auf diese Weise kann in der Gruppe ein Konzept entwickelt werden, das die Interessen der Schüler*innen und die künstlerischen Möglichkeiten in Einklang bringt.

Zwei Beispiele der Anwendung:

Zorro, Identität und Graffiti



kunstlabore.de ▶ Bildende Kunst ▶ Projektomat ▶ Zorro, Identität und Graffiti



An der Gesamtschule Lohmar arbeitete die Künstlerin Mona Kakanj im Rahmen einer wöchentlichen Werkstatt ein halbes Jahr lang mit Schüler*innen der 8. und 9. Klasse zusammen. Das Thema war frei wählbar und die Gruppe entschied sich nach einer gemeinsamen Recherche, mit Graffiti zu arbeiten. Zusammen schauten sich die Schüler*innen und die Künstlerin Dokumentarfilme über Street Art an. Mona Kakanj sprach mit den Jugendlichen in den ersten Sitzungen viel über die Erscheinungsformen, die Geschichte und die politischen Ansätze von Street Art und Graffiti. In ihren Diskussionen entdeckten die Künstlerin und die Schüler*innen zusammen das Thema der Identität, das beispielsweise durch die Schaffung eines Künstlernamens und die Anonymisierung der eigenen Person Bedeutung bekommt.

Auch in der eigenen Arbeit von Mona Kakanj spielt das Thema der Identität eine wichtige Rolle.

Das Projekt wurde mit verschiedenen Formaten und Methoden umgesetzt: Mona Kakanj behandelte mit den Schüler*innen Techniken wie Plakatierung, Schablonen, Sprayen und Freihandmalen. Nach fast jeder Sitzung schaute die Gruppe die Arbeiten zusammen an und sprach über gelungene und nicht gelungene Aspekte in den künstlerischen Prozessen.

Choreograf*innenbuch



`calypso.tanzzeit-berlin.de` ► `interessieren` ► `Choreograf*innenbuch`



Einen weiteren Ansatzpunkt, wie eine inhaltliche Auseinandersetzung und Recherche einen guten Einstieg ins künstlerische Arbeiten ermöglichen kann, liefert das im Kunstlabor Tanz entwickelte Choreograf*innenbuch. Im Praxistool für Tanz in Schulen „Calypso“ wird eine Vielzahl von Choreograf*innen mit ihren individuellen Arbeits- und Herangehensweisen vorgestellt ► `calypso.tanzzeit-berlin.de`. Hier erfahren Schüler*innen und Lehrer*innen, was es bedeutet, als Choreograf*in zu arbeiten, und inwiefern biografische Aspekte gegebenenfalls das Werk beeinflussen. Darüber hinaus gibt es Einblicke in Stücke, die die jeweiligen Arbeitsweisen eindrucksvoll veranschaulichen. Im Kunstlabor Tanz nutzten die Tanzkünstler*innen gemeinsam mit den Lehrer*innen die Biografien und die dargestellten Arbeitsweisen oft zur eigenen Inspiration, um darauf aufbauend zusammen mit den Schüler*innen eine*n Choreograf*in auszuwählen und mit Bildern und Textpassagen aus deren Biografien eine Idee zu entwickeln. Oft floss in diese Phase auch weiteres Material ein, welches gemeinsam mit den Schüler*innen online dazu recherchiert wurde.

Neben dem künstlerischen Impuls liefern das Choreograf*innenbuch und „Calypso“ auch Einblicke in die häufig unbekannte Kunstsparte „zeitgenössischer Tanz“. Tanz als Kunstform wird so für alle Beteiligten greifbarer.

„In den Aufführungen gab es auch Videos und Bilder [der Choreograf*innen] zu sehen. Das Publikum hat viel von deren Biografien erfahren, sehr oft erzählt durch die Kinder selbst. Das Leben von bekannten Choreografen ist oft interessant und sehr international geprägt, viele Eltern im Publikum haben vorher, da bin ich mir sicher, nichts über diesen Beruf gewusst."

Livia Patrizi, Leiterin TanzZeit e.V.

Lücken und Leerstellen produktiv nutzen

Das bewusste Arbeiten mit Lücken und Leerstellen regt Kinder und Jugendliche dazu an, eigene Interpretationen zu erschaffen und Geschichten zu erzählen, in die ihre persönliche Lebenswelt und -erfahrung einfließen können und durch die diese sichtbar werden.

Sprache mit Bildern entwickeln – Die ganze Welt



`kunstlabore.de ► Literatur ► Sprache mit Bildern entwickeln – Die ganze Welt`

Im Projekt „Sprache mit Bildern entwickeln – Die ganze Welt" bildet eine Leerstelle den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Literatur und Sprache. Grundlage ist das Bilderbuch „Die ganze Welt" (2001) von Katy Couprie und Antonin Louchard mit über 200 ganzseitigen Abbildungen unterschiedlicher Gegenstände, Lebewesen, Landschaften und Muster. Die scheinbare literarische Leerstelle – der fehlende Text – ist Kern zahlreicher Möglichkeiten, die dieses Buch zur kreativen Auseinandersetzung mit Sprache bietet.

„Im Gegensatz zu Büchern, die wir üblicherweise von vorn nach hinten lesen, lädt ‚Die ganze Welt' zu etwas anderem ein. Das ist ein Buch, welches wir auseinandernehmen dürfen oder sogar müssen, um zu Themen passende Bilder zu finden."

Zdena Thomassen, Lehrerin aus Berlin

Kunstlabor Literatur: Sprache mit Bildern entwickeln – Die ganze Welt



Im Mittelpunkt des Formats stehen die Bildkarten, die im Raum verteilt aufgehängt werden. Sie laden ein zum intensiven Betrachten und gemeinsamen Sprechen über eigene Assoziationen …



… und inspirieren dazu, eigene Geschichten zu verfassen.

Auch die Verknüpfung mit weiteren Texten und Inhalten kann sinnvoll sein.





So wird das Erlernen einer Sprache unterstützt.

Eine mögliche Aufgabe könnte lauten: Finde passende Bilder zu den Buchstaben des Alphabets. – A wie Ameise, B wie Birne, C wie Computer, D wie …

Zu Beginn des Prozesses werden die Bilder einzeln, gut sichtbar und willkürlich im Raum aufgehängt. Mit dieser Bilderwelt kann nun auf unterschiedlichste Weise weitergearbeitet werden. Um Assoziationen und spontane Einfälle werden Wortfolgen, Sätze oder Geschichten gesponnen. Der Kreativität der Schüler*innen und Lehrer*innen sind keine Grenzen gesetzt.

> „Wenn über 100 Bildkarten in einem Raum hängen, sieht das nicht nur sehr schön aus. Es regt auch unmittelbar zur Betrachtung, zur Diskussion und zum Gespräch an. Schon vor Beginn der Stunde gingen die Kinder von sich aus durch den Raum, schauten sich die Bilder an und tauschten erste Assoziationen aus."
>
> **Daniel Jacobj, Lehrer aus Bremen**

Gegebenes in andere Sinnzusammenhänge transformieren

Transformation im Sinne künstlerischer Strategien meint, Inhalte umzuwandeln oder umzuformen, sie in ein anderes künstlerisches Medium oder auch in andere Sinnzusammenhänge zu überführen. Kinder und Jugendliche können durch das Experimentieren mit der Ausdrucksform ihren individuellen Ausdruck für Themen und Inhalte finden und sich so auf eine neue Art und Weise äußern, die ihnen bisher nicht vertraut war.
Was das bedeuten kann, zeigt sich in einem Beispiel aus dem Kunstlabor Bildende Kunst:

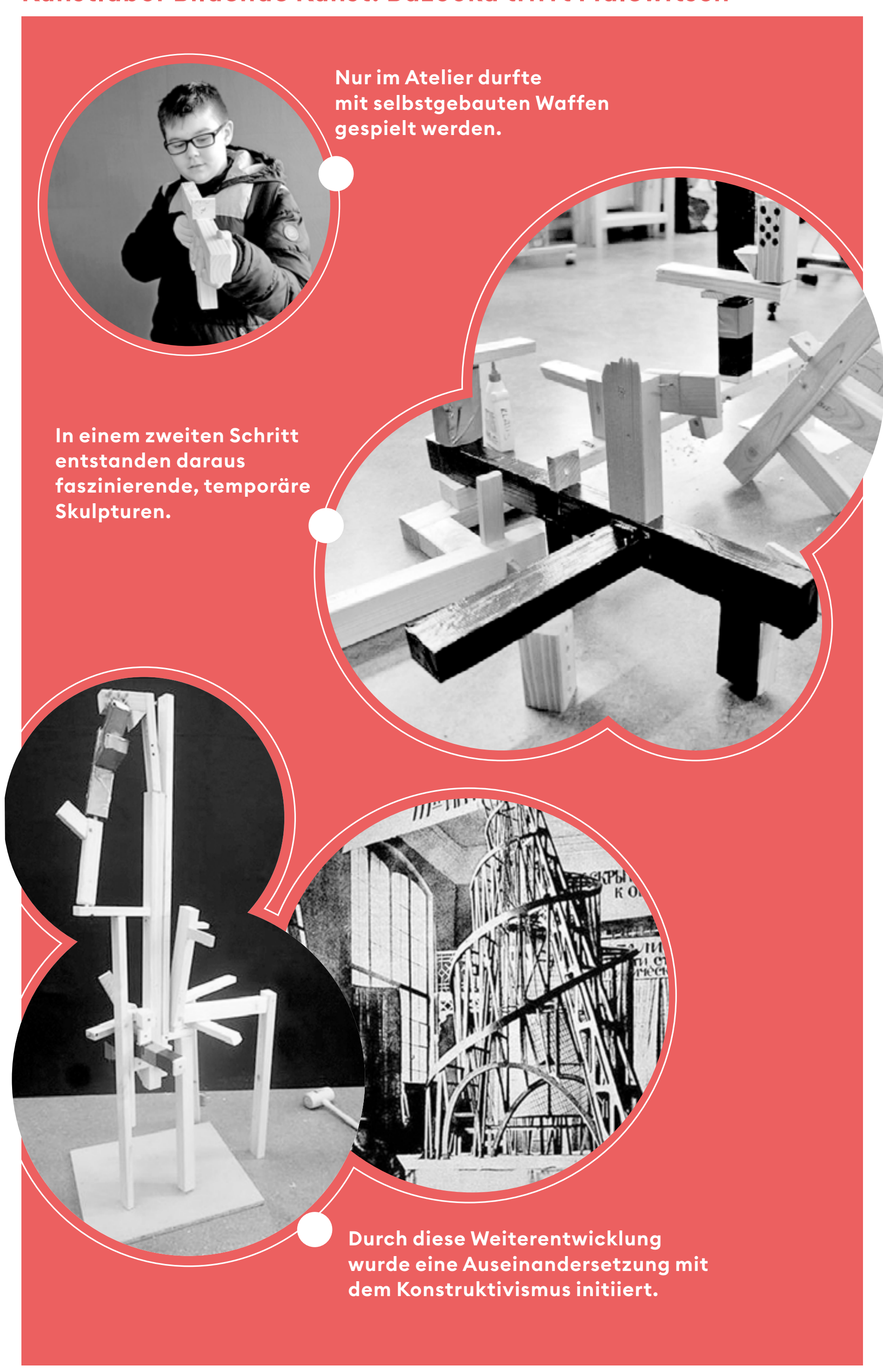
Bazooka trifft Malewitsch



`kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Projektomat ► Bazooka trifft Malewitsch`

Die Alexander-Coppel-Gesamtschule in Solingen stellte der Medienkünstlerin Magdalena von Rudy für ein Jahr einen Atelierraum zur Verfügung. Die Künstlerin richtete den Raum gemeinsam mit Schüler*innen und Lehrer*innen – überwiegend mit vorhandenen Mitteln – ein. Gemeinsam mit

Kunstlabor Bildende Kunst: Bazooka trifft Malewitsch



Nur im Atelier durfte mit selbstgebauten Waffen gespielt werden.

In einem zweiten Schritt entstanden daraus faszinierende, temporäre Skulpturen.

Durch diese Weiterentwicklung wurde eine Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus initiiert.

Lehrer*innen führte sie Projekte in Unterrichtszusammenhängen durch. Das Atelier war aber auch in Pausen und am Nachmittag als freiwilliges Angebot für die Schüler*innen geöffnet.

> „Im Atelier an der Schule lag viel Holz. Diverse Holzlatten, Bretter, Stäbe. Die dazugehörigen Werkzeuge – Säge, Akkuschrauber, Feilen – lagen auch immer sichtbar in der Nähe. […] In den Pausen kamen dadurch viele Jungs ins Atelier. Alle wollten etwas machen – aber bloß nicht zeichnen. Das Sägen und Bohren, vor allem mit dem Akkubohrer, der wie eine Pistole aussah, war für sie das Größte. Irgendwann fing jemand an, einfache Konstruktionen aus dem Holz zu bauen und da war die erste L-förmige Bazooka geboren. Vorsicht war erst mal angesagt. ‚Dürfen wir hier eigentlich Waffen bauen?', fragten die Jungen."
>
> **Magdalena von Rudy, Medienkünstlerin**

Magdalena von Rudy griff das starke Interesse der Schüler*innen an den Waffen und dem Spiel auf und entwickelte es weiter. Die zunächst einfachen Holzverbindungen eigneten sich hervorragend, um damit weiterzubauen und so aus den Waffen Skulpturen zu erschaffen. So wurden nicht nur beiläufig die handwerklichen Fähigkeiten der Schüler*innen gefördert, sondern gemeinsam näherte man sich dem Thema konstruktivistischer Skulpturen an. Das in Schule verbotene Objekt ‚Waffe' wurde so zum Ausgangspunkt der künstlerischen Arbeit.

Mit biografischen Elementen arbeiten

Biografische Elemente zum Inhalt der künstlerischen Auseinandersetzung zu machen, eröffnet für Schüler*innen eine gute Möglichkeit, sich selbst und ihre Lebenswelt einzubringen und zu reflektieren – kognitiv, sowie sinnlich und emotional. Durch die Transformation und Verfremdung im künstlerischen Prozess bekommt das Private, das Intime, das Persönliche einen Schutzraum, welcher das Sich-Selbst-Zeigen ermöglichen kann. Ein sensibler Umgang mit den Themen und Geschichten der Kinder und Jugendlichen ist dabei unerlässlich, genauso wie die Abwägung, ob und in welcher Form das Ergebnis präsentiert wird.

Wie wöchentlicher Theaterunterricht geflüchtete Jugendliche beim Ankommen in ihrem neuen Umfeld und ihrer neuen Schulklasse unterstützen kann, zeigt eindrücklich das bereits im Zusammenhang mit künstlerischen Prozessen angeführte Beispiel:

Theaterarbeit mit geflüchteten Jugendlichen



kunstlabore.de ▶ Theater ▶
Theaterarbeit mit geflüchteten Jugendlichen

Gemeinsam mit Regisseur*innen und Theaterschauspieler*innen arbeiteten die Jugendlichen theatral und autobiografisch. Dabei standen ihre Interessen und Lebenswelten im Zentrum des künstlerischen Prozesses.
Jugendliche, die neu sind in einem Land, einer Sprache und einer Klasse müssen schnell sehr viel lernen. Das Projekt der Hamburger Schule schuf mit den Mitteln des Theaters einen Raum für geflüchtete Schüler*innen, in dem sie sich mit ihrer neuen Lebenssituation auseinandersetzen konnten.



Um einen inneren Bezug zu ihren Herkunftsländern herzustellen, fragte das Theaterteam die Jugendlichen nach etwas Poetischem: einem Lied, einem Gedicht oder einer Weisheit aus ihren Heimatländern. Alle hatten sofort einen Text im Kopf und dieser wurde dann gemeinsam übersetzt. Sie inszenierten

die Texte an ihren Lieblingsorten in einem großen Hamburger Park und zeigten die Videos im Rahmen des Theaterstücks auf einer großen Leinwand.



Ein wichtiger Ort für einige der Jugendlichen war ein Boxclub in Wilhelmsburg. Mit dem Thema Kampf konnten sie sich gut identifizieren und die Antworten auf die Frage, wofür jeder in seinem Leben kämpft, wurden zu einem wichtigen Bestandteil des Theaterstückes. Im Boxring erzählte einer der Jungen seine Fluchtgeschichte, die letztlich in einer Boxszene am Ende des Stücks als Video hinterlegt war.

„Einer der stärksten Momente in unserer Arbeit war der ‚Jetzt-Moment‘. In einer Boxszene im Stück wird diese Gegenwart besonders sichtbar. Hier gibt es eine Sequenz, in der jeder Jugendliche [aus der Gruppe] heraustritt und sagt, wofür er oder sie kämpft: Ich kämpfe für mein Vaterland! Ich kämpfe darum, Deutsch zu lernen! Ich kämpfe für die Liebe! Ich kämpfe um mein Leben! Ich kämpfe für meine Mutter! Die Sätze haben die Jugendlichen jeder für sich gefunden. Sie treten heraus, sagen ihren Satz, und der bleibt einfach so stehen. Dann kämpfen sie weiter.“

Christiane Richers, Regisseurin

Beschränken und Fokussieren

Ergebnisoffenheit spielt im künstlerischen Prozess eine wichtige Rolle. Um jedoch in der Vielfalt der Möglichkeiten eine Orientierungshilfe zu bieten, kann eine Beschränkung oder Fokussierung eine angemessene Strategie darstellen.

Denkbar sind diese Praktiken zum Beispiel in Form ...

... der Beschränkung des Prozesses auf ein bestimmtes Zeitfenster, um zu einem Ergebnis zu kommen,

... der Beschränkung der Ausdrucksmittel oder des Handlungsspielraums

... oder der Fokussierung auf einen ganz konkreten inhaltlichen Aspekt.

Diese Strategien können auch dabei helfen, die Transformation von Inhalten in eine eigene, andere und künstlerische Ausdrucksform zu forcieren, wie zum Beispiel einen selbstgeschriebenen Text in Theaterspiel zu übersetzen:

Fächerübergreifendes Stationentheater



kunstlabore.de ► Theater ► Fächerübergreifendes Stationentheater – Szenen ohne Sprache spielen

In einem Projekt im Kunstlabor Theater, in dem biografische Geschichten und Erfahrungen der Schüler*innen aufgegriffen wurden, fragte sich die Lehrerin, wie sie ihre Schüler*innen dazu motivieren könnte, ihre Geschichten nicht nur zu erzählen, sondern auch wirklich zu spielen und somit in die Kunstform Theater zu übertragen.

Die Wahl fiel auf das künstlerische Mittel der Sprachreduktion. Als Inspiration diente das Stück „Die Stunde, da wir nichts voneinander wussten“ von Peter

Handke am Thalia Theater, das komplett ohne Sprache auskommt. Im Rahmen einer spielpraktischen Prüfung erhielten die Schüler*innen die Aufgabe, ihre Szenen ohne gesprochene Sprache zu spielen. Nur Schrift und Gesang waren erlaubt.
Weitere wichtige Regeln für dieses Spielprinzip lauteten:

- Körpereinsatz, Mimik und Gestik müssen gut erkennbar sein
- das Variieren von Tempo, Rhythmus und Körperhaltung macht das Stück lebendig
- Pausen verstärken die Handlung
- der Reiz für das Publikum liegt im Interpretationsspielraum

Die Sprachreduktion und die Regeln ermöglichten es den Jugendlichen, fantasievoll und frei mit dem autobiografischen Material umzugehen.
Ein weiteres Beispiel der inspirierenden Beschränkung stammt aus dem Kunstlabor Literatur:

Neugier auf Bücher wecken – Literarische Stationenreise



kunstlabore.de ▶ Literatur ▶
Neugier auf Bücher wecken – Literarische Stationenreise



Innerhalb des Formats „Literarische Stationenreise“ lautet die oberste Regel: „Anfassen verboten!“. Die Kinder und Jugendlichen lernen zwanzig Bücher kennen, ohne sie anzufassen oder in ihnen zu blättern. Dabei sind die Titel der Bücher abgedeckt und nur die Umschlaggestaltung ist zu erkennen. Die Kinder dürfen die Bücher lediglich ansehen und darüber diskutieren, welche der vorgeschlagenen Titel, welche ersten Sätze und welche Klappentexte zu welchem Buch gehören könnten. Jeder Gedanke zählt, richtig oder falsch gibt es hier nicht. Nur Nachschauen ist nicht erlaubt!

Der eingeschränkte Handlungsspielraum der Schüler*innen fördert dabei die intensive Auseinandersetzung mit den vorliegenden Büchern sowie die Diskussion. Die Beschränkung weckt die Neugierde der Schüler*innen und regt sie dazu an, sich eigene Gedanken zu möglichen Inhalten der Bücher anhand der intensiven Betrachtung der Coverabbildungen zu machen.
Am Ende des Prozesses steht die Auflösung und – wichtig! – alle Schüler*innen können ihr jeweiliges Lieblingsbuch endlich anfassen und erkunden.

Interventionen, Störungen, Irritationen erzeugen und nutzen

Interventionen, Irritationen und Störungen, die Kunst- und Kulturschaffende oder Lehrer*innen bewusst einsetzen und inszenieren, können als Motor zur Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der Schüler*innen dienen. Sie können eine neue Erfahrung zu dem bisher Bekannten und Vertrauten ermöglichen und so Gegebenes und persönliche Annahmen infrage stellen und den Schüler*innen neue Impulse zum weiteren Handeln geben.
Eine Schülerin aus Wuppertal sagt über ihre Erfahrung mit der Künstlerin Theresa Herzog:

> „Ich könnte auch zuhause bleiben, um Kunst zu machen, aber mit Theresa ist es immer spannend. Jedes Mal wenn ich denke ‚Ja, das ist total leicht', ärgert sie mich damit, dass sie etwas komplett verändert oder verkompliziert. Aber es ist toll zu sehen, dass man es trotzdem schafft oder einfach nur total coole Sachen macht. Bei einigen hat man gar nicht geahnt, dass das auch Kunst ist, aber gerade das macht Spaß."
>
> **Maya Jabar, Schülerin**

Schon die Anwesenheit einer in Schulen sonst nicht üblichen Person, wie einer Künstlerin oder eines Künstlers in einem eigenen Schul-Atelier, kann vorhandene Alltagsstrukturen aufbrechen und neue Impulse sowohl für Schüler*innen als auch Lehrer*innen und Schulleitungen geben.

„Ich glaube, dass ein Einfluss von außen immer gut ist, weil sich dann ein ganzes System, eine Schule, entwickeln kann. […] Was ich ganz toll finde, ist ein Mensch, der anders denkt und andere Herangehensweisen als ich hat. Wenn ich mich mit Künstlern über Kunst unterhalte, gibt mir das sehr viel, auch für meine Arbeit in der Schule. Es inspiriert mich zu sagen: Ich mach das anders, das ist zwar nicht seminarkonform, aber man muss auch mal experimentieren und man darf auch mal scheitern, auch das ist okay!“

Hildegard Harwix, Schulleiterin

Die bewusste Einbindung von Irritationen gehört auch zum Konzept der im vorigen Abschnitt erwähnten „Literarischen Stationenreise“, in der Schüler*innen über die Titel zu vorliegenden Buchcovern diskutieren.
Dass die Bücher und möglichen Titel bewusst uneindeutig gewählt sind, also nicht alles auf den ersten Blick eindeutig zuzuordnen ist, sorgt bei den Schüler*innen für Irritation. Diese gewollte Uneindeutigkeit, und die so erzeugte Neugierde, eröffnet Möglichkeitsräume für eigene Interpretationen. Sie regt die Diskussion und die eigenen Ideen und Überlegungen erst richtig an.

Sich Vorhandenes aneignen und neu arrangieren

Mit Gefundenem, bereits Bestehendem weiterzuarbeiten, es auseinanderzunehmen und zu etwas Neuem zu arrangieren, ist eine weit verbreitete künstlerische Strategie. Ob in Collagen, in denen Einzelteile neue Formen bilden, oder beim Remix in der Musik oder im Film, wo bestehendes Material neu verarbeitet wird.

Auch im Rahmen der Kunstlabore erwies sich das Vorgehen als wertvoll:

Found



kunstlabore.de ▶ Bildende Kunst ▶ Projektomat ▶ Found

Im Projekt „Found“ des Kunstlabors Bildende Kunst war eine Schüler*innengruppe dazu aufgefordert, zu einem Filmausschnitt, aus dem der Ton entfernt war, mithilfe von Musikinstrumenten oder Dialogen eine neue Tonspur zu gestalten.
Eine andere Gruppe erhielt ausschließlich die originale Tonspur ohne Bild und sollte das Gehörte visualisieren, beispielsweise mit Scherenschnitten und Schattentheater an der Wand.
Die beiden neu entstandenen Versionen wurden am Ende entweder synchron aufgeführt oder eine jeweils neue Bild- oder Ton-Version ersetzte den entsprechenden fehlenden Teil zum Original.
Mit den Bruchstücken und dem vorgefundenen Material entwickelten die Schüler*innen somit ihre eigenen Interpretationen und setzten etwas völlig Eigenes und Neues um.

> „Ständig schaffen wir neue Referenzräume. Wir finden etwas Unvollständiges, hören ein Bruchstück eines Gesprächs, sehen ein Bild ohne Kommentare, bekommen eine unvollständige Information und beginnen sie im Kopf zu ergänzen, zu rekonstruieren und damit auch zu verändern. Was passiert, wenn einem komplexen Gebilde etwas fehlt? Oder wenn eine Wahrnehmungsebene ausgeblendet wird? Welche Rolle spielt der Rekonstrukteur und sein Wissen, seine Intentionen, Bildung, Geschlecht, Herkunft, kulturelle Ursprünge bei der Findung und Erschaffung des fehlenden Elements?“
>
> **Magdalena von Rudy, Medienkünstlerin**

Kunstlabor Bildende Kunst: Found



Welche Tonspur könnte zum Bildmaterial passen? Erste Ideen entstanden sofort. Die Hilfsmittel waren dabei vielseitig.



Mit etwas Fantasie hört sich ein Akkuschrauber an wie ein Kleinwagen.



Die zweite Gruppe widmete sich der neuen Bildspur und gestaltete Figuren aus Karton. Mithilfe des Overheadprojektors wurden diese Scherenschnitte in Bewegung versetzt.

Der große Moment: Bei der Präsentation kamen die Ton- und Bildproduktionen schließlich zusammen.

Freiräume schaffen

Künstlerisches Arbeiten ermöglicht einen anderen Umgang mit Zeit und Raum im Schulalltag und bietet Freiräume für Schüler*innen und Lehrer*-innen. Freiräume im Denken und im Handeln. Und auch Freiräume für eigene Entscheidungen und die Möglichkeit, einen individuellen Ausdruck zu entwickeln. Diese Freiräume können aktiv geschaffen werden.

Zeitliche Freiräume werden ermöglicht, wenn zum Beispiel über mehrere Wochen hinweg auch während der Schulzeit schulklassenübergreifend für eine Theateraufführung, eine thematische Ausstellung oder eine Tanz-performance gearbeitet werden kann. Diese gemeinsamen Produktionen sind nicht geprägt vom 45-Minuten-Rhythmus der Schulstunde. Zeitliche Freiräume können auch geschaffen werden, wenn das bereits vorgestellte Atelier seine Türen regelmäßig und zu verlässlichen Zeiten während der Schul-zeit, in den Pausen und am Nachmittag öffnet.
Inhaltliche Freiräume entstehen, wenn die Schüler*innen ihren eigenen Interessen nachgehen können und ihr Schaffen frei ist von einer Benotung und von curricularen Vorgaben. Ein kontinuierlich zur Verfügung stehender Atelierraum bietet dafür ideale Bedingungen, ebenso wie eine vorhandene Bühne oder ein Probenraum. Denn Freiräume sind ebenfalls geprägt durch eine andere Ausstattung und Gestaltung der Umgebung. Der Atelierraum bietet zum Beispiel eine Vielzahl an Möglichkeiten für freies Arbeiten, indem der Raum ansprechend eingerichtet ist und Materialien und Werk-zeuge offen zur Verfügung stehen. Derartige Freiräume wirken inspirierend und ermöglichen, dass Ideenskizzen oder Zwischenergebnisse stehen und liegen bleiben. (Weitere Anregungen und Tipps dazu, wie man auch bei Raumknappheit vorhandene Schulräume nutzen und umgestalten kann, die künstlerisch-kreative Denk- und Handlungsfreiräume befördern, finden Sie im ↗ Kapitel „Der Raum“.)

In einem solchen Atelier-Freiraum ließ ein Schüler an einer Gesamtschule in Solingen seiner Kreativität freien Lauf und arbeitete – über Monate hinweg und auch nach dem Unterricht – in jeder freien Minute an einem Stop-Motion-Film.

Transformer



kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Projektomat ► Transformer

Der Anfang war spielerisch: Einige Fünftklässler kamen in den Pausen zusammen, um in Ruhe mit ihren Action-Figuren zu spielen. In der Schule war das Spielen mit ihrem Spielzeug nicht erlaubt, weshalb sie sich in den Freiraum des Ateliers zurückzogen. Hier konnten sie ungestört ihre Transformer gegeneinander kämpfen lassen: Sie spielten ausgelassen und wiederholten ihr Spiel von Tag zu Tag. Sie waren im Flow und erfanden fantastische Welten.
Die Künstlerin, die zu den Öffnungszeiten im Atelier anwesend war, beobachtete das Spiel und gab den Schüler*innen den Impuls, daraus einen Film zu machen. Sie zeigte den neugierigen und interessierten Kindern die Stop-Motion-Technik, eine Technik, bei der aus vielen Einzelaufnahmen mit minimaler Bewegungsveränderung ein Film entsteht.

„Im letzten Jahr habe ich einen Stop-Motion-Film gemacht. Ich fand das toll. Ich habe ein paar Wochen oder noch mehr gebraucht und das einfach so gemacht. Ich habe mein Ziel verfolgt und mich von nichts ablenken lassen. Habe immer die Kamera da stehen gehabt und das Spielzeug leicht bewegt auf einer Platte, die man mit Tape beklebt hatte, sodass man Straßen sehen konnte. Dann habe ich einfach ein Foto gemacht, das Spielzeug leicht bewegt und dann wieder ein Foto gemacht und dann Szene für Szene die Kamera immer woanders hingestellt. Das fand ich ganz toll, weil ich mein Ziel verfolgt habe und letztendlich dann verdammt froh war, dass ich es fertig hatte. Ich war ziemlich glücklich!“

Jason Buhl, Schüler

Kunstlabor Bildende Kunst: Transformer



Ausgangspunkt bildete das Spiel mit den Transformer-Action-Spielfiguren der Schüler.

Für die Umsetzung der eigenen Filmideen bauten die Schüler*innen ein Filmstudio.

Innerhalb von drei Monaten entstanden über 3.500 Fotos mit verschiedenen Kameraeinstellungen, Blickwinkeln und Szenen für den Film „Transformer“.



Manchmal ist es schwer, einen Anfang oder eine Ausgangsidee für das gemeinsame künstlerische Arbeiten zu finden. An diesem Punkt hilft das im Kunstlabor Bildende Kunst entwickelte Tool KlappKLAUS mit Impulsen als Ideengeber weiter.

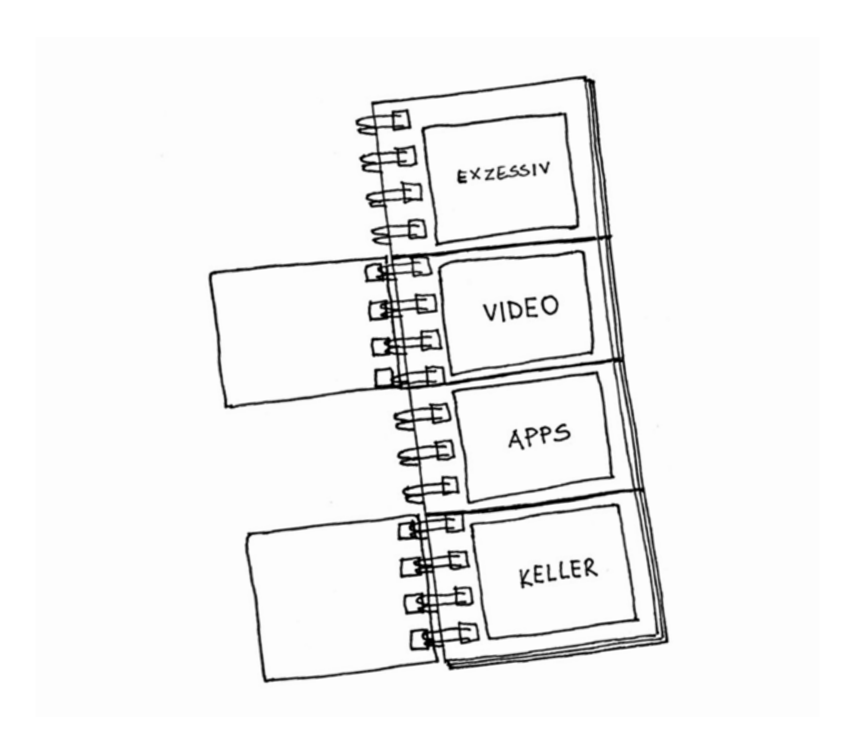
KlappKLAUS – Ein hilfreiches Tool zur Konzeption eines eigenen künstlerischen Angebots



`kunstlabore.de ▶ Bildende Kunst ▶ Projektomat`

KlappKLAUS ist ein Buch zum Selberbauen, welches nach dem Prinzip eines Klappbuches funktioniert. Anhand von vier Kategorien – Raum, Material, Technik und Herangehensweise – können unzählige Ausgangslagen für die künstlerische Arbeit zusammengestellt werden; durch eine bewusste Auswahl oder auch durch das Zufallsprinzip. Sie wollen im Keller mithilfe von Apps ein exzessives Video produzieren?
Kein Problem, legen Sie los!

Weitere Erklärungen und eine Druckvorlage finden Sie auf der digitalen Kunstlabore-Plattform.



Gestaltung des Arbeitsprozesses

In der gemeinsamen Arbeit mit Schüler*innen reicht es nicht aus, künstlerische Strategien und Arbeitsweisen anzuwenden. Der gemeinsame Prozess mit den Kindern und Jugendlichen muss angeleitet und bewusst gestaltet werden, damit sich die Möglichkeits- und Erfahrungsräume öffnen können, die künstlerisches Arbeiten bietet.

Welche Aspekte sind in der Prozessgestaltung mit den Schüler*innen wichtig?

Über alle Kunstsparten hinweg haben sich in den Kunstlaboren die im Folgenden erläuterten Merkmale in der Gestaltung des Arbeitsprozesses als zentral für das Gelingen, also für die Umsetzung der gemeinsam gefassten Ziele, herausgestellt. Der Fokus liegt hierbei auf den Aspekten, die das soziale Miteinander im künstlerischen Arbeiten prägen.
Darüber hinausgehende wichtige Aspekte des Projektmanagements, der Organisation und der strukturellen Verankerung – wie beispielsweise Hilfestellungen für eine gute und abgestimmte Zeitplanung oder die gemeinsame Klärung von Verantwortlichkeiten als Grundvoraussetzung für einen möglichst störungsfreien Verlauf – finden Sie in den Kapiteln ↗ „Die Verständigung zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen“ sowie „Die Beziehung zwischen Schüler*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen“.

Beteiligung, Teilhabemöglichkeiten und Partizipation

Da in Schulen künstlerische Arbeit einen sozialen Prozess darstellt und gemeinschaftliche Entscheidungen einen hohen Stellenwert haben, stehen am Anfang dieser Zusammenarbeit Überlegungen zur Gestaltung der Beteiligung, Teilhabemöglichkeiten und Partizipation der Kinder und Jugendlichen.
Neben organisatorischen Rahmenbedingungen geht es hier vor allem darum, die Schüler*innen in möglichst vielfältiger und verantwortlicher Weise nicht nur in die Durchführung, sondern bereits in die Planung des künstlerischen Vorhabens einzubeziehen. So haben sie die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen und Themen einzubringen und das Projekt zu ‚ihrem' Projekt zu machen – eine motivierende Bedingung, die Neugierde und persönliches Engagement fördert.
Über die Beteiligung an der inhaltlichen Ausgestaltung hinaus geht es aber auch darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, die möglichst allen Schüler*innen die gleichen Möglichkeiten zur Mitwirkung bieten, sodass die künstlerische Arbeit nicht exklusiv bleibt und individuelle und gruppenbezogene Erlebnisse ermöglicht werden.



Hinsichtlich der Beteiligung, der Teilhabemöglichkeiten und der Partizipation der Schüler*innen an der künstlerischen Arbeit sind folgende Gelingensbedingungen bedeutsam:

Vielfältige und selbstverständliche Zugänge zu den Angeboten: Ist die Teilnahme mit Kosten verbunden und können diese von allen finanziert werden? Findet das Angebot in erreichbaren und für alle zugänglichen Räumen statt? Ist der Durchführungszeitraum so gewählt, dass die Teilnahme für alle möglich ist?

Verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb eines Angebots: Nicht alle Schüler*innen stehen zum Beispiel gerne auf einer Theaterbühne. Gibt es also die Möglichkeit, bei einem Theaterprojekt auch hinter der Bühne zu arbeiten, Kostüme zu entwerfen oder für das Bühnenbild oder die Technik zu

arbeiten? Sind verschiedene Möglichkeiten der Mitwirkung im Angebot eingeplant?

Aktive und verantwortliche Einbindung der Schüler*innen in möglichst viele Entwicklungsstufen des Angebots: Werden die Schüler*innen und ihre Interessen mit einbezogen in die Konzeptentwicklung, die Durchführung und auch in die Reflexion über den Prozess?

Soziale Integration und Abbau von Benachteiligung durch Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit: Ist die künstlerische Arbeit für alle Geschlechter gleichermaßen interessant und zugänglich? Gibt es kulturelle, religiöse oder soziale Aspekte, die das Angebot für einige Schüler*innen weniger zugänglich machen? Sind besondere Bedürfnisse zu beachten, um eine selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen?

Wie weit Partizipation in Projektentwicklung und -durchführung gehen kann, hat im Kunstlabor Theater eine Hamburger Grundschule gemeinsam mit dem Jungen SchauSpielHaus Hamburg erprobt.

Partizipatives Theater an der Grundschule



kunstlabore.de ▶ Theater ▶ Partizipatives Theater

Die Grundschüler*innen konnten auf Basis und in Anlehnung an ein Theaterstück des Schauspielhauses („In einem tiefen dunklen Wald") einen Theatertag für ihre gesamte Schule entwickeln und gestalten, Verantwortung übernehmen und auf Augenhöhe mit den Erwachsenen agieren. Das gemeinsame Motto lautete: Keiner hat mehr oder weniger Macht, weil er oder sie älter ist.

„Wir haben uns gefragt, ob es möglich ist, in Schulen künstlerische Freiräume zu schaffen, in denen Kinder mehr Verantwortung übernehmen und mit Erwachsenen gemeinsam Theater machen. Und wie es gelingt, dass Erwachsene die Ideen der Kinder wirklich

ernst nehmen. Wir wollten die Machtstrukturen in der Schule und im Theater hinterfragen.“

Anneke Naumann, Theaterlehrerin und
Nicole Dietz, Theaterpädagogin des Projekts

Aus allen Klassen wurden von den Schüler*innen selbst gewählte ‚Abgeordnete‘ in ein sogenanntes ‚Expert*innenteam‘ gesandt, das sich intensiv mit dem Theaterstück auseinandersetzte und dann den Gestaltungsspielraum hatte, eigene Ideen zu entwickeln, wie dieses Theaterstück als Inspiration für einen Theatertag der ganzen Schule dienen kann. Die Theaterlehrerin Anneke Naumann und die Theaterpädagogin Nicole Dietz organisierten den Prozess und banden zu einem späteren Zeitpunkt weitere Lehrer*innen ein.
Die Besonderheit war, dass Kinder und Lehrer*innen inhaltlich das gleiche Mitspracherecht hatten: Niemand hatte mehr Entscheidungsbefugnis als der oder die Andere.
Eine gute Kommunikation des Prozesses in die Schule hinein war essentiell, um die Arbeit der Expert*innen sichtbar zu machen und die ganze Schule in den Entwicklungsprozess des Theatertages mit einzubeziehen. So berichteten die Expert*innen regelmäßig in ihren Klassen und holten Rückmeldungen und Ideen ein. Ebenso waren die Kinder an der Gesamt-Lehrer*innenkonferenz beteiligt. Eltern wurden durch Elternbriefe mit einbezogen, Dokumentationen aus dem Entstehungsprozess wurden sichtbar im Schulraum ausgestellt.

Doch auch beim Willen nach größtmöglicher Partizipation stößt man zumeist irgendwann an Grenzen, die beispielsweise durch den schulischen Rahmen nicht umgangen werden können. Wichtig an dieser Stelle ist es, mit diesen Begrenzungen transparent gegenüber allen Beteiligten umzugehen, um Enttäuschung oder Demotivation zu vermeiden. In der Hamburger Grundschule waren es etwa logistische Herausforderungen, die mit den Ideen der Kinder für den Schul-Theatertag verbunden waren, welche ein Eingreifen der Erwachsenen erforderlich machten. Hier standen die Erfahrungswerte der Anleitenden zur Machbarkeit der Kreativität der Kinder gegenüber, so dass sich die Erwachsenen letztlich doch wieder stärker an der Entscheidungsfindung beteiligten als ursprünglich beabsichtigt.

Kunstlabor Theater: Partizipatives Theater an der Grundschule



Jede Klasse wählte einen oder eine Abgeordnete, …



… der oder die in das Expert*innenteam entsandt wurde.



Die Expert*innen lernten das Theaterstück kennen und entwickelten eigene Ideen für einen Theatertag für ihre gesamte Schule.



Bei der Planung und Durchführung des Theatertages waren dann alle aktiv beteiligt.

Begleitung und Reflexion

Künstlerisches Arbeiten ist durch große Entscheidungsfreiheit und damit einhergehend durch Unsicherheit geprägt. Um dieser Unsicherheit zu begegnen, benötigen die Schüler*innen Begleitung während des Schaffensprozesses und kontinuierliche Rückmeldung zu ihrem Arbeitsstand.
Wichtig sind fachlich-konstruktive Impulse von außen, Ermutigung bei allen Unwägbarkeiten und regelmäßig die Möglichkeit, sowohl individuell als auch gemeinsam, kritisch, aber immer konstruktiv über den Arbeitsprozess und das Ergebnis mit den Kunst- und Kulturschaffenden, den Mitschüler*innen und der Lehrperson zu reflektieren.
Magdalena von Rudy, Künstlerin im Kunstlabor Bildende Kunst, half im Projekt „Bazooka trifft Malewitsch“, welches im Kapitel „Künstlerische Strategien“ (↗ Seite 100) bereits näher beschrieben wurde, einen Schüler*innenwunsch umzusetzen, der in Schulen sonst nicht geduldet wird:

> „Das Projekt entstand aus einer für Schulverhältnisse provokanten Haltung: Hier im Atelier darfst du etwas machen, was du in der Schule eigentlich nicht machen darfst. Hier ist eine Insel, hier gelten andere Regeln. Ich erlaube, Waffen aus Holz zu bauen, aber dabei bleibt es nicht! Und das ist wichtig! Man muss die Schüler*innen wahrhaftig begleiten, nicht nur ermöglichen und sich entziehen, sondern das, was sie machen reflektieren, hinterfragen, weiterentwickeln und dadurch einen neuen Umgang ermöglichen.“
>
> **Magdalena von Rudy, Künstlerin**

Die Idee, Waffen zu bauen, entstand bei den Schüler*innen aus der Ateliersituation heraus. Material stand frei zur Verfügung, Holzlatten lagen herum, Akkubohrer durften genutzt werden. Die erste Holzwaffe war schnell aus zwei Leisten zusammengebaut. Dass Waffen in der Schule eigentlich verboten sind, stellte einen zusätzlichen Reiz für die Schüler*innen dar. Die Künstlerin wollte auf deren Impuls und Interesse eingehen und thematisierte deshalb mit ihnen zusammen das Waffen-Verbot in der Schule. Daraufhin wurden für den Umgang mit den Holzwaffen gemeinsam Regeln aufgestellt: Die „Waffen“ mussten als Spielzeug erkennbar sein; jeder, der nicht oder

nicht mehr mitspielen wollte, musste sofort in Ruhe gelassen werden; mit den „Waffen" durfte nur im Atelier gespielt werden und niemand durfte zu Schaden kommen.
Der künstlerische Impuls, durch den es nicht einfach bei den Holzwaffen blieb, sondern diese zu konstruktivistischen Skulpturen weiterentwickelt wurden, entstand im Laufe des Prozesses und der Begleitung durch die Künstlerin. Die Waffenkonstruktionen lagen verstreut auf dem Boden herum und erinnerten Magdalena von Rudy an Werke von Malewitsch. Daraufhin beschäftigte sie sich gemeinsam mit den Schüler*innen mit entsprechenden grafischen Darstellungen und Skulpturen und ermunterte sie so durch ihre Begleitung, die einzelnen Waffen zu neuen und größeren Raumkonstruktionen zusammenzustecken.



kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Projektomat ► Bazooka trifft Malewitsch

Authentizität

In der künstlerischen Arbeit an Schulen spielen der persönliche Zugang und der Ausdruck der Schüler*innen eine wichtige Rolle. Ein Teil der eigenen Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen findet dabei seinen Ausdruck, was eines sensiblen Umgangs bedarf. Damit anleitende Personen wie Kunst- und Kulturschaffende und auch Lehrer*innen als Vorbilder von den Schüler*innen akzeptiert werden und diesen Prozess als Mentor*innen gut begleiten können, sollten sie von diesen als authentisch in ihrem Handeln wahrgenommen werden. Denn nur wenn die Anleitenden als authentisch und echt erlebt und dadurch in ihrer Rolle akzeptiert werden, können das Vertrauen und die Bereitschaft entstehen, sich auf Unbekanntes und Neues ernsthaft einzulassen. Vor allem in performativen Künsten wie Tanz oder Theater, in denen der eigene Körper zum Ausdrucksmedium wird, kann dies eine entscheidende Rolle spielen, wenn es um die Überwindung von Peinlichkeit oder Schamgefühl geht. Eine Lehrerin beschreibt ihre überraschende Beobachtung der Dynamik zwischen Künstlerin und Schüler*innen in dieser Hinsicht wie folgt:

„Die Arbeit mit Magda (der Künstlerin) ist total befreiend. Sie schafft es wirklich, aus den Schülern etwas rauszuholen, bei dem ich total nachbohren müsste. Sie stellt sich da einfach so hin und sagt ‚Komm wir tanzen jetzt mal!' – Und dann fängt sie einfach an und macht Bewegungen, bei denen ich denke ‚Oh, das ist jetzt aber grenzwertig.' – Aber die machen alle mit! Sie geht völlig unvoreingenommen auf die Schüler zu. Und das Gute an der Arbeit mit ihr ist, dass sie trotzdem immer noch den Schulalltag im Blick hat."

Heike Mack, Lehrerin Sekundarschule Ennepetal

Nur wenn Kunst- und Kulturschaffende ihre Kunst und ihren künstlerischen Blick auf die Welt authentisch vertreten, können sie diesen Blick auch den Schüler*innen eröffnen und ihnen neue Perspektiven aufzeigen. Dabei geht es zum einen um die Authentizität in der Kompetenz und Expertise, indem beispielsweise das eigene künstlerische Profil und persönliche Erfahrungen aus der eigenen Arbeit mit eingebracht werden. Es geht jedoch auch um die Authentizität im Selbstverständnis und in der Rolle als Kunst- und Kulturschaffende in einer Schule, die eine gewisse Autonomie gegenüber dem Schulsystem und den dort bestehenden Handlungszwängen bietet. Wie im vorangegangenen Abschnitt „Begleitung und Reflexion" beschrieben, ist es beispielsweise einer Künstlerin möglich, Waffen mit Schüler*innen zu bauen, weil sie als Künstlerin mit diesem Thema einen anderen Umgang pflegt und pflegen kann als die Schule. Schüler*innen eröffnet dies Möglichkeiten und Freiheiten, die sie sonst so im System Schule nicht erleben.

„Es ist am Anfang eines Projektes nicht immer klar, wie es endet – und manchmal ist es klar und am Ende kommt doch irgendwas anderes heraus. Und das lasse ich als Künstlerin zu. Die Zufälle zu nutzen, mit Intuition und Erfahrung zu arbeiten … und mit besonderen Ereignissen."

Magdalena von Rudy, Medienkünstlerin

Neben Authentizität in der Expertise und Rolle, soll hier abschließend noch die Authentizität in der Begeisterung und Leidenschaft für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen hervorgehoben werden. Denn nur wer

über die eigene Kunst hinaus auch Spaß an der Vermittlung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen hat, wird künstlerische Prozesse an Schulen überzeugend umsetzen können.

Individuum und Teamwork

Wie auch in schulischen Lernzusammenhängen, ist im künstlerischen Arbeiten eine Kombination aus Einzel- und Gruppenarbeit oft sinnvoll und gewinnbringend.
In der Einzelarbeit ist eine vertiefte, individuelle Beschäftigung mit einem Thema möglich. Der gemeinsame Austausch und das gemeinsame Arbeiten können wiederum Impulse zum Weiterdenken geben, vor allem durch die verschiedenen Perspektiven, die die Schüler*innen einbringen. In der gemeinsamen Arbeit können die Schüler*innen sich über ihre Erfahrungen austauschen, ein gemeinsames Ergebnis erarbeiten oder sich gegenseitig Hilfestellung leisten.

Die Form der gemeinsamen Arbeit kann unterschiedlich aussehen:

Die Schüler*innen können zuerst individuell arbeiten und die so entstandenen Einzelteile dann in ein Gemeinschaftswerk, beispielsweise in eine gemeinsame Choreografie oder in einen gemeinsamen Film einbringen: Wie bereits im Kapitel „Kunstverständnis und künstlerische Praxis“ auf ↗ Seite 74 beschrieben, entwickelten zwei Oberstufenkurse aus den Bereichen Bildende Kunst und Darstellendes Spiel (DS) im Kunstlabor Theater ein Stück zum Themenkomplex „Heimat und Fremde“. Im DS-Kurs verfassten die einzelnen Schüler*innen zuerst individuell Texte, in denen sie sich mit dem Thema „Heimat“ und ihrer Sicht darauf beschäftigten. Im Kunst-Kurs entwickelten Schüler*innen parallel individuelle Kostüm-Skulpturen, die das Thema „Fremde“ aufgriffen. Die einzelnen Szenen und Kostüme wurden im Anschluss mit Hilfe eines Regisseurs von den Schüler*innen beider Kurse gemeinsam inszeniert.


`kunstlabore.de ► Theater ► Fächerübergreifendes Stationentheater`

Die künstlerische Arbeit kann von Anfang an gemeinschaftlich in Kleingruppen oder auch mit einer ganzen Klasse stattfinden, welche zusammen ein gemeinsames Ergebnis erarbeitet und den Prozess gemeinschaftlich gestaltet:
Das im Abschnitt „Beteiligung, Teilhabemöglichkeiten und Partizipation" ab ↗ Seite 117 beschriebene Beispiel der Hamburger Grundschule, die gemeinsam mit dem Jungen SchauSpielHaus erprobte, wie weit Partizipation in Projektentwicklung und -durchführung gehen kann, ist hierfür ein gutes Beispiel. Die Gruppe der gewählten Kinder-Expert*innen arbeitete von Anfang an gemeinsam an der Entwicklung des Theatertages und musste im gemeinschaftlichen Prozess Ideen entwickeln und Entscheidungen fällen.



`kunstlabore.de ► Theater ► Partizipatives Theater`

Ebenso möglich sind individuelle Ergebnisse und Arbeitsprozesse, in deren Verlauf die Schüler*innen sich lediglich zwischenzeitlich gegenseitig Feedback geben und sich über ihre Arbeiten austauschen: Im Kunstlabor Musik komponierten Schüler*innen in einem Singer-Songwriter-Angebot eigene Songs. Persönliche Texte und Melodien wurden einzeln erarbeitet. Der Prozess war vor allem geprägt von vielen Einzelgesprächen zwischen den Schüler*innen und dem begleitenden Musiker und Komponisten sowie der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Songs.



`kunstlabore.de ► Musik ► Individuelle Potenziale fördern – Singer-Songwriter-Projekte`

Welche Art und welcher Grad der Zusammenarbeit sinnvoll ist, variiert von Angebot zu Angebot und sollte vorher in der Konzeptionsphase besprochen werden. Wichtig ist dabei, das Verhältnis auch während des Prozesses zu überprüfen und je nach Bedarf anzupassen.
Unabhängig davon, wie hoch der Anteil der gemeinsamen Arbeit ist, ist es wichtig, bei der Gruppenarbeit darauf zu achten, dass die Schüler*innen innerhalb einer Gruppe gut zusammenarbeiten können.

Angemessenheit

Um Über- und Unterforderung zu vermeiden, sollten die gewählten Methoden, Herangehensweisen, Aufgaben und Ziele dem Alter, den Fähigkeiten und den Vorerfahrungen der Schüler*innen angemessen sein. Die Frage der Angemessenheit stellt wohl eine der schwierigsten Fragen im Prozess dar, sowohl für die Kunst- und Kulturschaffenden als auch für die Lehrer*innen. Während Rahmenlehrpläne und Unterrichtseinheiten so konzipiert sind, dass sie sich auf bestimmte Altersstufen beziehen, ist dieser Bezug in der prozesshaften Anlage künstlerischer Arbeit nicht gegeben. Hier ist die Vorerfahrung der Kunst- und Kulturschaffenden von großer Bedeutung, ebenso wie deren Menschenkenntnis und Vertrauen in ihre eigene Intuition. Zum Tragen kommt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der individuellen Begleitung und des kontinuierlichen Feedbacks. Letztlich stellt die Balance zwischen genügend Anreiz, Herausforderung und einer Vermeidung von Langeweile und Desinteresse durch Unterforderung ebenfalls einen gemeinsamen Lernprozess dar.

Ein Beispiel für flexible Anpassungsfähigkeit und Angemessenheit gegenüber der Lerngruppe stellt das auch im Kapitel „Künstlerische Strategien“ auf ↗ Seite 98 erwähnte Literaturprojekt „Die ganze Welt“ dar, das mit Bildkarten als Ausgangsmaterial zur sprachlichen Auseinandersetzung arbeitet. Je nach Sprach- und Schriftfähigkeit der Schüler*innengruppen können sich hier unterschiedliche Ansätze für die Formatgestaltung eignen und angemessen sein: Wenn die Schüler*innen (noch) keine gemeinsame Sprache sprechen, wie es beispielsweise oft in Internationalen Vorbereitungsklassen der Fall ist, eignet sich ein erster sprachlicher Austausch über die Motive der Bildkarten, beispielsweise eine Katze, und die gemeinsame Verständigung über diesen Begriff in den verschiedenen Sprachen der Schüler*innen. Mit Schulanfänger*innen, die noch nicht schreiben können, kann man zuerst mit einer möglichst konkreten Beschreibung der Bilder und Assoziationen darauf hinarbeiten, ihre Sprachfähigkeit zu fördern. Sind die Schüler*innen in Sprach- und Schriftfähigkeit weiter fortgeschritten, können eigene kleine Geschichten anhand ausgesuchter Bilder geschrieben werden.



kunstlabore.de ► Literatur ► Sprache mit Bildern entwickeln – Die ganze Welt

Auch die Vorerfahrungen und -kenntnisse im künstlerischen Arbeiten spielen eine Rolle für die Angemessenheit des Angebots für die Schüler*innen. In der Zusammenarbeit der Gesamtschule Bremen-Ost mit der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen ist es unter anderem auch möglich, ein herausforderndes Großprojekt wie eine Stadtteil-Oper durchzuführen, weil die Schüler*innen bereits in vielen anderen, kleineren Projekten immer wieder die Möglichkeit erhalten, ihre musikalischen Erfahrungen zu erweitern. Vom Probenbesuch bei einer Orchesterprobe bis zum eigenen aktiven künstlerischen Tun beim Klassenmusizieren oder in einem Singer-Songwriter-Projekt können die Schüler*innen ihre musikalischen Fähigkeiten ausbauen und erproben, sodass die Mitwirkung bei einer Stadtteil-Oper für niemanden eine Überforderung sein muss.



kunstlabore.de ► Musik ► Arbeiten im sozialen Kontext – Stadtteil-Oper



Achten Sie darauf, dass Ihr künstlerisches Vorhaben Ihre Schüler*innen in möglichst vielen Facetten einbindet, anspricht und für sie zugänglich ist – sowohl organisatorisch als auch inhaltlich.

Die Begleitung der Schüler*innen durch die Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden ist wichtig. Neben der Ermutigung, eigene Ideen weiter zu verfolgen, helfen fachliche Expertise und konstruktiv-kritisches Feedback dabei oft mehr als ein einfaches Lob.

Teamarbeit der Schüler*innen kann nur gelingen, wenn gruppendynamische Prozesse bei der Gruppenbildung berücksichtigt werden. Achten Sie daher darauf, wie Gruppen oder Tandems gebildet werden:

- Welche Schüler*innen können gut zusammenarbeiten?
- Welche Schüler*innen behindern sich gegenseitig beim Zusammenarbeiten?
- Gibt es in jeder Gruppe auch Schüler*innen, die gut im selbstständigen Arbeiten sind und die Gruppe aktivieren können?
- Welche Schüler*innen möchten gerne zusammenarbeiten?
- Gab es im Vorfeld des Unterrichts Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen?
- Welches Verhältnis von Jungen und Mädchen macht für das Projektvorhaben Sinn?

Inhalte und Themen

Worum soll es in der künstlerischen Arbeit gehen? – Die Auswahl von Inhalten und Themen der künstlerischen Arbeit sollte im Sinne einer gemeinsamen Konzeption und des gemeinsamen sozialen Prozesses in der Zusammenarbeit von Lehrer*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Schüler*innen stattfinden.

Was ist bei der Auswahl von Inhalten und Themen als Ausgangspunkt für die künstlerische Arbeit wichtig?

Im direkten Austausch oder auch über Fragebögen ist es möglich, ein Thema zu finden, das die Interessen der Beteiligten aufgreift. So kann das Angebot für alle Beteiligten Relevanz entwickeln. Die Anbindung an Unterrichtsinhalte der Schulen spielt dabei ebenso eine Rolle, wie das Aufgreifen und Einbinden der Interessenslagen der Schüler*innen.
Über das persönliche Interesse und die Begeisterung für bestimmte Inhalte hinaus lässt sich jedoch auch feststellen, dass bestimmte Themen und Gegenstände mehr Potenzial für künstlerische Auseinandersetzung unter den Schüler*innen bieten als andere. Eine bewusste Auswahl kann also von Anfang an Möglichkeiten eröffnen und sollte deshalb durchdacht getroffen werden.

Vielfalt und Eignung von Inhalten berücksichtigen

Die Vielfalt dessen, was alles zu Inhalt und Thema einer künstlerischen Zusammenarbeit werden kann, ist groß. Es sollen hier nur einige Anregungen aus den Kunstlaboren gegeben werden. Denkbar sind:

Themenkomplexe, wie beispielsweise „Heimat und Fremde“ als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Theaterinszenierung

---

Gegenstände und künstlerische Werke, wie der Jugendroman „Tschick“ als Basis für die künstlerische Auseinandersetzung

---

forschende Fragestellungen, wie die Erforschung des eigenen Stadtteils oder der Familiengeschichte

---

die Erkundung von Phänomenen, wie beispielsweise das physikalische Phänomen der Lichtbrechung

---

All diese Ansätze sollen im Folgenden unter dem Begriff „Gegenstände künstlerischer Arbeit“ zusammengefasst verstanden werden.

Eignen sich bestimmte Gegenstände besser als andere für die künstlerische Arbeit? – Aus den Erfahrungen des Kunstlabore-Programms heraus muss diese Frage mit einem „Ja, aber…“ beantwortet werden:
Ja, manche Gegenstände eignen sich besser als andere für die künstlerische Arbeit, denn sie können mehr oder weniger zur Auseinandersetzung anregen. Sie können mehr oder weniger eindeutig verstanden werden und damit den Schüler*innen mehr oder weniger Impulse zur eigenen Auseinandersetzung bieten.
Aber: Es hat sich auch gezeigt, dass Kunst- und Kulturschaffende so gut wie jeden Inhalt aufgreifen und verarbeiten können und daran anschließend vielmehr der künstlerische Umgang mit dem Thema den wichtigeren Aspekt der Arbeit darstellt.

Um mögliche Kriterien einer inhaltlichen Auswahl zu verdeutlichen, hier ein beispielhafter Einblick in einige Aspekte, die im Kunstlabor Literatur als relevant für eine geeignete Buchauswahl benannt wurden. Alle genannten Aspekte eröffnen vielschichtige und die eigene Fantasie der Schüler*innen anregende Zugänge:

ungewöhnliche und/oder mehrere Erzählperspektiven, die den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, das Geschehen nicht nur aus einem Blickwinkel zu betrachten

nicht chronologisches Erzählen als Herausforderung, sich die Handlung nach und nach selbst erschließen zu müssen

Hauptfiguren und Handlungsstränge mit offenem Ende, sodass die Schüler*innen aufgefordert sind, eigene Vorstellungen dazu zu entwickeln

nicht eindeutige, vielfältige Schilderungen von Personen und Situationen, sodass die Schüler*innen selbst eine Meinung und Position zum Geschilderten entwickeln können und müssen

inhaltliche Leerstellen und Lücken in der Erzählung, die mit der eigenen Vorstellungskraft gefüllt werden können

Illustrationen, die keine reine Bebilderung des Textes sind, sondern neue Perspektiven zum Erzählten eröffnen

die Bearbeitung von Themen, die für Jugendliche eine Relevanz haben, wie beispielsweise das Thema „Identitätssuche"

Anknüpfen an die Lebenswelt und die Interessen der Schüler*innen

Wie in vielen anderen Kontexten künstlerischer Arbeit in Schulen hat sich auch im Programm Kunstlabore bestätigt, wie wichtig die aktive und ernsthafte Einbeziehung der Schüler*innen mit ihren Bedürfnissen, Fragestellungen, aktuellen Themen und Interessen ist. All das stellt für Kunst- und Kulturschaffende das „Material" dar, mit dem im folgenden Prozess gearbeitet werden kann.
Zum einen fand diese Einbindung in den Kunstlaboren über die Wahl der Themen statt: So wurden zum Beispiel biografische Elemente von den

Schüler*innen aufgegriffen. Zum anderen waren es aber auch Techniken, die den Kindern und Jugendlichen aus ihrem Alltag bekannt und die für sie interessant waren, wie Street Art oder die Stop-Motion-Filmtechnik. Die Schüler*innen hatten so die Möglichkeit, etwas Eigenes einzubringen und das Gefühl zu entwickeln, dass die künstlerische Arbeit etwas ist, was mit ihnen selbst zu tun hat.

Ein Beispiel aus dem Kunstlabor Musik zeigt, wie wesentlich die Identifikation der Schüler*innen auch für das Gelingen der weiteren Zusammenarbeit mit den Kunst- und Kulturschaffenden ist und die gegenseitige Beziehung prägt. Das Singer-Songwriter-Format, in dem die Schüler*innen eigene Songs schreiben und diese am Ende gemeinsam mit dem Orchester in einem Konzert zur Aufführung bringen, ist zentral für die Partnerschaft von Schule und Orchester. Die Profi-Musiker*innen wagen damit einen Schritt heraus aus ihrem Profi-Alltag in Richtung der Schüler*innen und fragen: „Was bewegt dich? Was berührt dich? Wir als Orchester glauben, dass du etwas Wichtiges zu sagen hast!“ Die Themenwahl und die darüber stattfindende Kommunikation kann also auch zum verbindenden Element zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und Schüler*innen werden.

Mehr zu diesem Projekt erfahren Sie auf ↗ Seite 148.



kunstlabore.de ► Musik ► Individuelle Potenziale fördern ► Singer-Songwriter-Projekte

Aufgreifen von Unterrichtsinhalten

Eine Herausforderung für die anleitenden Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen stellt sich vor allem dort, wo Kunst- und Kulturschaffende nah an den Unterrichtsthemen arbeiten. Besonders spannend ist dabei die Frage: Wie gelingt es, die Ansprüche von Lehrer*innen und Schüler*innen zusammen zu bringen?
Die kurze Antwort lautet: Wenn der Raum für eine gemeinsame Konzeption gegeben ist.

Wie man konkrete Unterrichtsinhalte mit künstlerischem Arbeiten verknüpfen kann, zeigt zum Beispiel das Tanzprojekt „Moving the Classroom“:

Moving the Classroom



`kunstlabore.de ► Tanz ► Tanz bewegt Schule ► Wo findet man Verbündete für ein Tanzprojekt / Lehrerin und Kulturagentin (Video)`

In diesem Format können interessierte Fachlehrer*innen eine Tänzerin oder einen Tänzer in den Fachunterricht einladen, um mit den Kindern Unterrichtsinhalte – vom Stromkreis bis zur englischen Vokabel – zu „vertanzen“. Gemeinsam mit den Schüler*innen entwickeln die Tänzer*innen im Unterricht Bewegungen und kleine Choreografien, die die Unterrichtsinhalte in das Medium Tanz übersetzen. Die gemeinsame Entwicklung und die körperliche Bewegung führen dazu, dass sich die Schüler*innen die Lerninhalte leichter einprägen können.

Auch im Kunstlabor Bildende Kunst gab es Ansätze, die lehrplanrelevante und zunächst nicht-künstlerische Fachinhalte mit künstlerischen Methoden verknüpft haben:

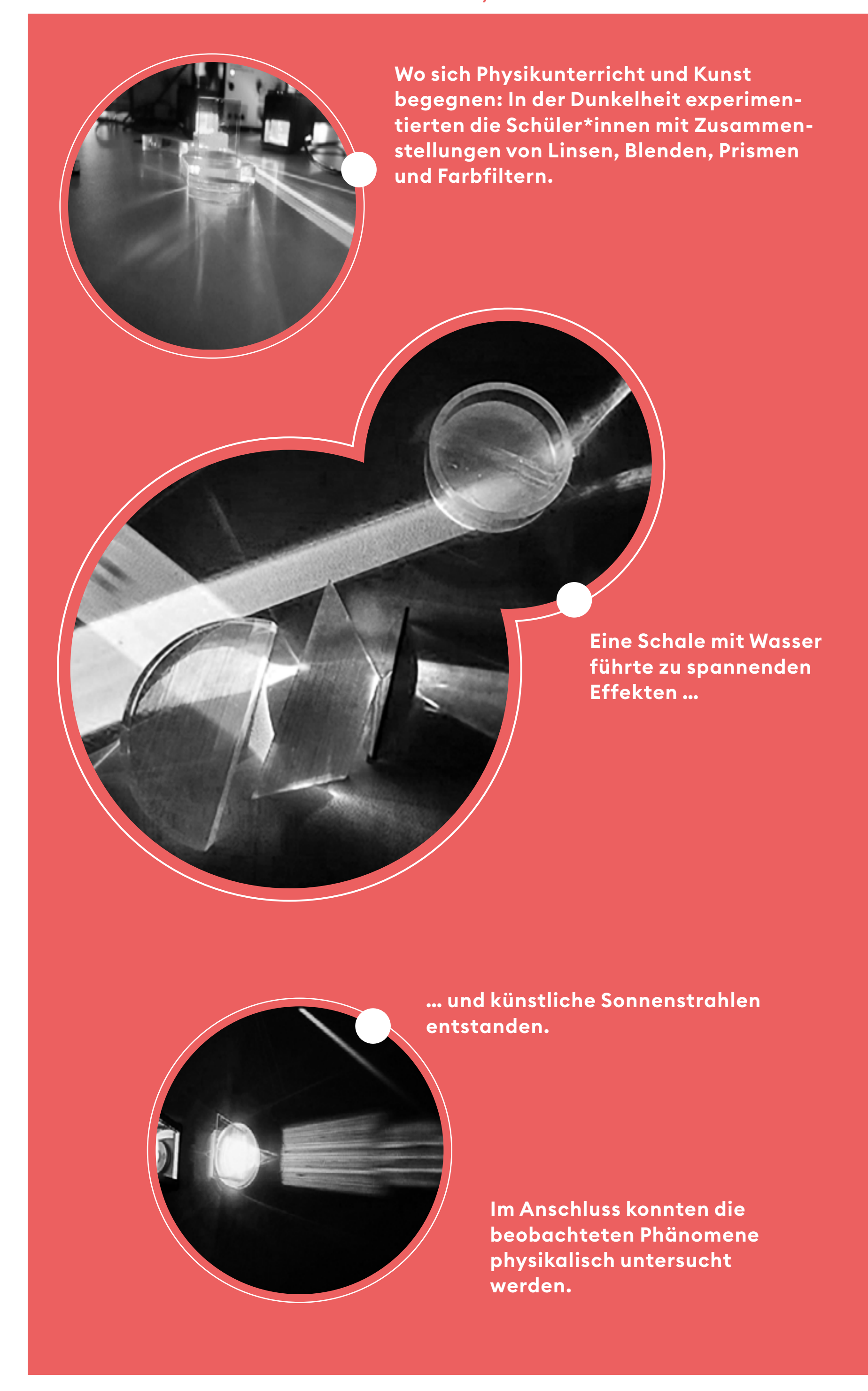
Linsen, Prismen und Lichtstrahlen



`kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Projektomat ► Linsen, Prismen und Lichtstrahlen`

Im Physikunterricht einer 8. Klasse an der Sekundarschule Ennepetal ging es um Optik. Die Künstlerin Magdalena von Rudy hospitierte mehrere Stunden im Unterricht und begann im Anschluss gemeinsam mit den Schüler*innen, mit den vorhandenen optischen Gerätschaften zu experimentieren und zu spielen. Sie baute damit auf ihrer eigenen Suchbewegung auf und bezog die Schüler*innen in ihren schöpferischen Prozess ein.
Es ging hierbei um eine visuelle, spontane und erfahrungsorientierte Annäherung an das Thema sowie an die Utensilien und ihre Eigenschaften. Das genaue und achtsame Beobachten der Farben und Formen des Lichts sowie das Bemerken und Erkennen der kleinen Veränderungen und Farbmischungen stand bei dieser experimentellen Erkundung im Zentrum.

Kunstlabor Bildende Kunst: Linsen, Prismen und Lichtstrahlen



Wo sich Physikunterricht und Kunst begegnen: In der Dunkelheit experimentierten die Schüler*innen mit Zusammenstellungen von Linsen, Blenden, Prismen und Farbfiltern.

Eine Schale mit Wasser führte zu spannenden Effekten …

… und künstliche Sonnenstrahlen entstanden.

Im Anschluss konnten die beobachteten Phänomene physikalisch untersucht werden.

Beim Aufgreifen und künstlerischen Bearbeiten von Unterrichtsinhalten – speziell, wenn das künstlerische Arbeiten einen größeren Teil in der Unterrichtsumsetzung einnimmt – stehen Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffende oft vor der Notwendigkeit und Herausforderung der Benotung. Hier sollten möglichst früh im gemeinsamen Prozess Anforderungen besprochen und gemeinsame Kriterien festgelegt werden, die auch für die Schüler*innen transparent und nachvollziehbar sind.
Wichtig ist dabei, die Kriterien nicht nur auf ein Endprodukt hin zu fokussieren, sondern auch den Entstehungsprozess in die Benotung mit einzubeziehen.



Diese Aspekte können Ihnen bei der Auswahl von geeigneten Themen und Inhalten helfen:

Binden Sie die Interessen, Bedürfnisse und aktuellen Fragestellungen der Schüler*innen mit ein. Dies muss nicht zwangsläufig über das Thema geschehen, sondern kann auch über die Auswahl der Arbeitstechniken und -medien erfolgen. Auch zu physikalischen Themen können Sie beispielsweise mit Hilfe einer Video-App kleine, selbstproduzierte Filme gestalten lassen.

Haben Sie Mut zu einem ungewöhnlichen Umgang mit Ihren Unterrichtsthemen! Auch ein ungewöhnlicher Einstieg, der zunächst eher unterrichtsfern erscheint, kann zu spannenden Erkenntniswegen führen.

Achten Sie bei der Wahl Ihres Gegenstandes darauf, dass sich verschiedene Anknüpfungspunkte und Perspektiven der Auseinandersetzung bieten. Uneindeutigkeiten, Irritationen und Leerstellen stellen für die Schüler*innen wertvolle Ansatzpunkte zur persönlichen Auseinandersetzung dar.

In allen – auch nicht-künstlerischen – Unterrichtsfächern bietet die Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden die Möglichkeit, die Inhalte durch körperlich-sinnliches Erleben bei den Schüler*innen tiefer zu verankern.

Thematisieren Sie, falls notwendig, früh genug das Thema der Benotung und gehen Sie transparent und nachvollziehbar für alle Beteiligten damit um.

Präsentation und Abschluss

Fast mantraartig gilt es, jedes Kunstprojekt in Schulen in irgendeiner Form mit einem Ergebnis abzuschließen – sei es eine Aufführung oder eine Ausstellung. Es gilt als wichtig für das Erfolgserlebnis der Schüler*innen.
Im gleichen Maße werden kritische Stimmen laut, die es für nachteilig halten, wenn ein Kunstprozess nur auf ein Produkt abzielt.
Im Rahmen der Reflexion der Kunstlabore ist die Frage nach einem geeigneten Projektabschluss intensiv diskutiert worden. Über alle Sparten hinweg waren sich die Beteiligten einig, dass es eines Abschlusses der künstlerischen Arbeit bedarf. Dieser kann ganz unterschiedliche Formen annehmen.
Wichtig dabei ist, dass er dem künstlerischen Prozess und den Bedürfnissen der Schüler*innen angemessen ist.

Welche Möglichkeiten von Projektabschlüssen und Präsentationen gibt es und weshalb ist die Angemessenheit des Abschlusses ein wichtiger Gelingensfaktor?

Das Konzept für den Abschluss der künstlerischen Arbeit sollte bereits während des Projektverlaufs mit allen Beteiligten abgestimmt werden. Denn so können Zwischenergebnisse gesichert und der Prozess (fotografisch/audiovisuell) dokumentiert werden. Das ist vor allem dann von Bedeutung, wenn am Ende eine Ausstellung Einblicke in die gemeinsame Arbeit geben soll oder der Prozess selbst die Präsentation bestimmt. Die Herausforderung

besteht darin, sich gleichzeitig nicht zu früh in allen Punkten festzulegen, um sich nicht dadurch in Gestaltungsspielraum und Kreativität selbst zu beschränken.
In den Sparten Tanz, Musik und Theater wird eine Bühnenaufführung am Ende in der Regel als selbstverständlicher angesehen als im Bereich Bildende Kunst oder Literatur. Die Präsentation auf der Bühne kann dabei für die Schüler*innen zu einem Moment von hoher Intensität und Konzentration werden, der vom unmittelbaren Kontakt mit dem Publikum und der Reaktion auf die eigene Präsenz geprägt ist.

> „Dieses Gefühl von ‚Ich hab‘s geschafft, ich bin durch!‘ am Ende des Projekts hat mir soviel Freude gebracht, dass ich‘s gleich nochmal machen würde. Ich habe daraus auf jeden Fall viel Mut und Spaß mitgenommen."
>
> **Ein Schüler der Gesamtschule Bremen-Ost über seine Bühnenauftritte bei Konzerten und seine Mitwirkung in einer Stadtteil-Oper**

Aber auch wenn es sich nicht um eine Bühnenpräsentation oder ein Konzert handelt, sollte jeder künstlerische Prozess grundsätzlich zu einem Ergebnis und Ende gebracht werden, mit welchem die Schüler*innen einen Abschluss für ihre Arbeit finden können.
Das bedeutet nicht zwingend, eine große oder sogar öffentliche Aufführung zu veranstalten. Die langjährige Praxiserfahrung aller Kunstlabore-Partner*innen bestätigt: Eine professionelle Präsentation wirkt sich auf die Wertschätzung und Sichtbarkeit der Schüler*innen und den Stolz auf die eigene Arbeit sehr positiv aus. Die Form der Präsentation muss dafür angemessen sein und von den Schüler*innen mit getragen werden. Im Idealfall sind sie in den Entscheidungsprozess eingebunden. Eine Fotoausstellung über den Projektprozess, eine Lesung, eine Ausstellung der entstandenen Kunstobjekte im Schulraum oder eine Präsentation vor einer anderen Klasse im geschützten Rahmen kann ebenso wirksam sein, wie eine Aufführung auf einer großen Bühne mit öffentlichem Publikum. Gibt es Uneinigkeit unter den Schüler*innen, ob eine öffentliche Präsentation gewollt ist, können unterschiedliche Möglichkeiten der Mitwirkung eventuell weiterhelfen. Nicht jede*r muss auf der Bühne stehen oder sein Kunstwerk ausstellen. Auch

hinter der Bühne braucht es viele mitarbeitende Hände oder für die Ausstellung der Kunstwerke müssen kleine Texte geschrieben oder der passende Raum organisiert werden.

Ein Beispiel dazu liefert das Kunstlabor Theater mit dem bereits auf den ↗ Seiten 72 und 103 vorgestellten Theaterprojekt mit geflüchteten Jugendlichen:

In diesem Projekt waren die Gruppe und ihre Entscheidungen geprägt von einzelnen Schüler*innen, die große Angst vor Öffentlichkeit und einem großen Publikum hatten. Die zum Theaterraum umfunktionierte Gymnastikhalle hatten die Jugendlichen über die Zeit als geschützten Raum angenommen. Das anleitende Team respektierte die Bedürfnisse der Schüler*innen und die gemeinsame Entscheidungsfindung führte dazu, dass die Ergebnisse in diesem Raum präsentiert wurden. Das Theaterteam fand dafür mit dem Werkstattformat den passenden künstlerischen Rahmen: Letztlich stellten die Jugendlichen ihr Stück im Theaterraum einer Parallelklasse vor. Bis dahin war es ein langer Prozess, in dem immer wieder einige Jugendliche aussteigen und auf keinen Fall präsentieren wollten. Das angemessene Format ermöglichte es am Ende allen mitzumachen.



`kunstlabore.de ▶ Theater ▶ Theaterarbeit mit geflüchteten Jugendlichen`

Wertschätzung und Sichtbarkeit sind wichtige Argumente für die Präsentation und den gemeinsamen Abschluss des Projekts. Aber auch für die Beziehung zwischen den Schüler*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen ist das Zelebrieren dieses Endpunkts von Bedeutung. Wenn die Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg verläuft, entsteht oft ein Vertrauensverhältnis zwischen den Beteiligten, welches nach einem stimmigen Abschluss verlangt. Ein gemeinsames abschließendes Reflexionstreffen mit allen Beteiligten, in dem man den Arbeitsverlauf Revue passieren lässt, sich über positive Momente ebenso wie über die Schwierigkeiten und Herausforderungen austauscht, kann eine gute Gelegenheit dafür bieten und nebenbei Erkenntnisse für neue Konzeptionen liefern. Auch eine gemeinsame Feier kann ein Zeichen von Wertschätzung für alle sein und hilft beim Abschiednehmen.

! Daran sollten Sie denken, wenn Sie Ihren Projektabschluss planen:

Terminklärung:
Bereits in der Planungsphase sollte geklärt werden, welche wichtigen internen Termine und Fristen es gibt. Wer muss informiert werden und wer übernimmt die Kommunikation? Gibt es schulinterne Termine, die berücksichtigt werden müssen bei der Festlegung eines Präsentations- und Abschlusstermins? Lässt sich die Präsentation mit anderen Terminen, wie beispielsweise einem Schulfest verbinden?

Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit:
Je früher innerhalb der Schule und gegebenenfalls darüber hinaus für die Abschlusspräsentation geworben werden kann, desto besser. Einladungen an Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitung und Eltern, Sponsoren, Förder*innen, Politik und Öffentlichkeit sollten frühzeitig ausgesprochen oder abgeschickt werden. Soll es Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit geben, beispielsweise Pressemitteilungen oder Pressebesuche? Wer ist dafür verantwortlich?

Lizenzen und Rechte:
Wird bei der Präsentation Musik verwendet, die bei der GEMA gemeldet werden muss? Soll das Produkt, beispielsweise ein erarbeitetes Video oder der Mitschnitt einer Aufführung am Ende online veröffentlicht werden, bietet es sich an, sogenannte GEMA-freie Musik mit einer „Creative Commons Lizenz“ zu verwenden, für die es im Internet eigene Plattformen zum kostenlosen Download gibt (beispielsweise über ► audeeyah.de). Oft ist hier lediglich zu beachten, dass die Interpret*innen mit Namen genannt werden müssen.

Dokumentation:
Soll es zum Abschluss eine Ausstellung geben, die Einblicke in die Arbeit gibt, muss dies frühzeitig eingeplant werden, damit geeignetes Fotomaterial oder auch andere Materialien

und Zwischenergebnisse vorhanden sind, die Einblick in einzelne Prozessschritte geben können

Feier und Abschied:
Ist das Ende erreicht, geht es um angemessene und gebührende Formen des Abschiednehmens und darum, Danksagungen auszusprechen. Es können enge Bindungen geknüpft und Vertrauensverhältnisse aufgebaut worden sein zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und Schüler*innen. Dies sollte bei einem gemeinsamen Abschluss und Abschied berücksichtigt werden.

Mögliche Formate für eine Präsentation könnten sein:

Bühnenaufführung:
Ein Theaterstück, eine Choreografie oder ein Konzert wird in der Schule oder einem Theater präsentiert. Die potenzielle Magie einer Bühnenerfahrung kann den Schüler*innen als unvergessliches Erlebnis in Erinnerung bleiben.

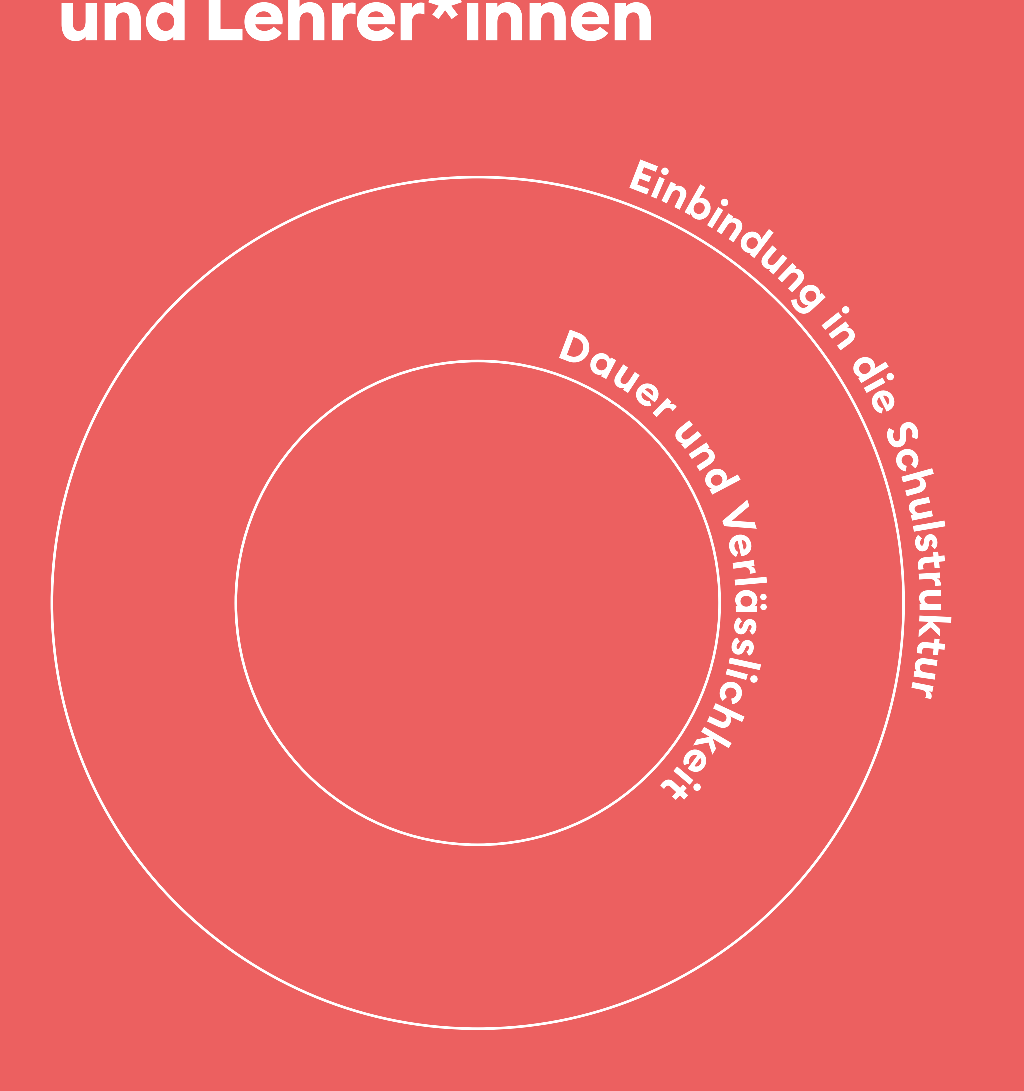
Offene Stunde/Werkstattformat:
Die Klasse lädt eine andere Schulklasse und/oder die Eltern zu einer offenen Stunde ein. Sie kann hier vor einem Publikum in einer Arbeitssituation agieren, ohne gleich den Anforderungen einer Bühnenaufführung gerecht werden zu müssen. Der Ablauf der Stunde kann vorher festgelegt und geprobt werden oder auch einfach im Hier und Jetzt stattfinden.

Ausstellung:
Eine Ausstellung kann sich sowohl auf die Präsentation der entstandenen Kunstwerke beziehen, als auch einen Einblick in Arbeits- und Entstehungsprozesse geben. Begleitet werden kann die Ausstellung auch durch Schüler*innen, die die Besucher*innen als Guides führen.

Der öffentliche Raum:
Auch Orte wie Museen, U-Bahnhöfe, Straßen oder Theaterfoyers können als Raum für Inszenierungen dienen. In diesem Fall greift die Präsentation die Besonderheit des Ortes auf und arbeitet mit dieser. Da es an solchen Orten meist keine klare Aufteilung zwischen Bühne und Publikum gibt, unterscheidet sich auch die Aufmerksamkeitsform des Publikums von einer klassischen Bühnenaufführung.

Vierter Qualitätsbereich

Die Beziehung zwischen Schüler*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen



In der künstlerischen Arbeit spielt die Erfahrung des persönlichen und individuellen Ausdrucks eine wesentliche Rolle. Daher ist eine wichtige Bedingung für die Qualität künstlerischer Prozesse in Schulen, dass die Beziehung zwischen allen Beteiligten vertrauensvoll und offen ist.

Welche Rolle spielt der Faktor Beziehung und durch welche Aspekte wird diese Beziehung beeinflusst?

Der Aufbau einer offenen und vertrauensvollen Beziehung benötigt Zeit und den geeigneten Raum. Dabei geht es weniger um einen realen Ort, als viel mehr um den kreativen Freiraum, der es allen Beteiligten ermöglicht, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen.

Zwei Faktoren sind hierfür von zentraler Bedeutung: Einerseits sind die Dauer und die Verlässlichkeit eines künstlerischen Angebots für die Entwicklung einer gemeinsamen Beziehung von großer Wichtigkeit. Vereinfacht gesagt: Je länger und regelmäßiger ein Angebot in Schulen existiert, desto enger kann die Beziehung zwischen allen Beteiligten werden. Außerdem stehen Schulen vor vielfältigen Herausforderungen. Dass künstlerisches Arbeiten bei der Bewältigung dieser Herausforderungen einen wichtigen Beitrag leisten kann, wurde bereits im ↗ Kapitel „Schulen im 21. Jahrhundert“ beschrieben. Künstlerisches Arbeiten in Schulen bedeutet jedoch in der Regel einen Mehraufwand und bringt oftmals die bisherige Schulstruktur durcheinander. Besonders, wenn ein Angebot dauerhaft und langfristig existieren soll, muss das künstlerische Arbeiten in die Schulstruktur eingebunden und Teil dieser werden: zeitlich, inhaltlich und strukturell.
Im folgenden Kapitel werden der Qualitätsbereich Beziehung und die zwei Faktoren – Dauer und Verlässlichkeit, sowie die Einbindung in die Schulstruktur – für die Entwicklung einer vertrauensvollen und verlässlichen Beziehung zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden dargestellt.

Dauer und Verlässlichkeit

Jedes Projekt und Format bringt andere Bedingungen und Chancen mit sich. Allen gemeinsam ist jedoch eine Tatsache: Vertrauensaufbau braucht Zeit und ist bedeutsam für die Gestaltung qualitätsvoller künstlerischer Prozesse an Schulen.

Wie befördern dauerhafte, verlässliche Angebote die Beziehung der Beteiligten und damit auch die Qualität der Arbeit?

Vertrauen aufbauen

Zeit und Zuverlässigkeit sind zentrale Faktoren für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. Durch die Kontinuität eines Angebots und die Zusammenarbeit mit gleichbleibenden und zuverlässigen Bezugspersonen kommt es zum Vertrauensaufbau und zwischenmenschliche Beziehungen können entstehen. Es braucht jedoch Zeit, um eine vertrauensvolle Basis für diese Zusammenarbeit zu schaffen: Zunächst müssen Künstler*innen das System Schule kennenlernen und sich darauf einlassen können. Und auch Lehrer*innen benötigen Zeit, um sich für das „Neue“ zu öffnen und es zu verinnerlichen, um später selbstständig einiges davon übernehmen und umsetzen zu können. Nur so können die neuen Methoden und der künstlerische Input auf Dauer an der Schule implementiert werden. Im Kunstlabor Bildende Kunst wurde aus diesem Grund für die Dauer eines Schuljahres ein Künstler*innen-Atelier in verschiedenen Schulen eingerichtet und erprobt (mehr dazu auch ab ↗ S. 168).

Arbeiten im Atelier



kunstlabore.de ▶ Bildende Kunst ▶ Künstler*innen an und mit Schulen – Grundlagen

Eine wichtige Erkenntnis war auch hier: Bis das Kunstatelier im Schulalltag wirklich wahr- und angenommen wurde, vergingen mehrere Wochen und Monate. Auf dem Weg dahin bewährte es sich beispielsweise, dass sich die Künstler*innen zu Beginn des Schuljahres auf der Lehrer*innenkonferenz vorstellten, Flyer, Plakate und bunte Tape-Hinweise im Flur platzierten, Ankündigungen per Lautsprecherdurchsage durch die Schule schickten und die Türen des Ateliers in den Pausen weit geöffnet ließen. Nachdem erste neugierige Schüler*innen das Atelier erkundet hatten und begannen, regelmäßig dort zu arbeiten, wurden gemeinsam künstlerische Pauseninterventionen durchgeführt, um in der Schule Aufsehen zu erregen.
Solche Künstler*innen-Ateliers, die von Künstler*innen innerhalb einer Schule betreut und auch als eigener Arbeitsort genutzt werden, sind langfristig angelegte Programme, die mindestens ein Schuljahr umfassen sollten. Nur so besteht die Möglichkeit, innerhalb dieses Formats Projekte mit Klassen oder Schüler*innengruppen anzugehen, Konzepte und Strategien über einen längeren Zeitraum weiterzuentwickeln und Ideen langsam gemeinsam reifen zu lassen. Bis sich die Anwesenheit der Künstler*innen bei Lehrer*innen und Schüler*innen herumgesprochen hat, Anknüpfungspunkte erkannt und dann auch wirklich genutzt werden, vergehen häufig einige Monate. Auch innerhalb der konkreten Umsetzung von Ideen zwischen Schüler*innen, Künstler*innen und Lehrer*innen ist Zeit vonnöten, um sich kennenzulernen, Gespräche zu führen und Ideen zu entwickeln.

Partnerschaften wagen



kunstlabore.de ▶ Musik ▶ Partnerschaften wagen – Grundlagen

Im Kunstlabor Musik war und ist die Kontinuität der Partnerschaft zwischen Schule und Orchester Basis aller gemeinsamen Aktionen. Dies wird durch eine besondere Ausgangssituation ermöglicht: eine Wohngemeinschaft der Gesamtschule Bremen-Ost mit dem Orchester Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen im Schulgebäude. Schule, Probenräume und Konzertsaal gemeinsam unter einem Dach: so kooperieren die beiden Einrichtungen

Kunstlabor Musik: Patenschaften wagen



Entspannte Begegnungen fördern das Vertrauen: Wenn Musiker*innen regelmäßig an der Schule vorbeischauen – oder wie in Bremen sogar mit ihrem Orchester dort proben – begegnen sie den Schüler*innen bereits auf dem Schulhof.



In der Mensa ist es zwar laut, trotzdem kommen die Musiker*innen gerne hierher. Beim gemeinsamen Essen kommt man ins Gespräch.



Regelmäßig geben die Paten-Musiker*innen Einblicke in ihre Arbeit.

auf vielfältige Weise. Bei allen gemeinsamen Aktivitäten geht es zunächst um das Interesse dafür, was der oder die jeweils andere macht. Grundprinzipien für Begegnungen zwischen Schüler*innen und Musiker*innen sind Regelmäßigkeit und Kontinuität. Darauf aufbauend entwickeln sich Patenschaften zwischen Schulklassen und Musiker*innen, die allen Beteiligten die Möglichkeit geben, über einen längeren Zeitraum Kontakt zu halten. Über das Patenschaftsprinzip lernen die Schüler*innen die Musiker*innen und ihren Arbeitsalltag kennen. Musiker*innen übernehmen Patenschaften für einzelne Schulklassen, erzählen dort aus ihrem Alltag, laden die Schüler*innen zum Kennenlernen ihrer Arbeit, beispielsweise zu Probenbesuchen ein, schicken sogar Postkarten von Konzertreisen. Sie gehen aber auch gemeinsam mittags mit den Schüler*innen in der Schulkantine essen oder begegnen ihnen auf dem Pausenhof.

> „Wir haben das Glück, im Rahmen unserer weltweiten Tourneen an sehr viele privilegierte Orte dieser Welt zu reisen. Wir kommen dort mit Menschen in Kontakt, die klassische Musik lieben, die uns dort engagieren, die uns viel Applaus geben. Aber dann kommen wir zurück in einen ganz normalen Schulalltag. Und das empfinden wir auch als Glück, als eine Art Anker. Wir sind wieder angekommen im ganz normalen Leben, das uns bereichert und uns erdet."
>
> **Ulrike Höfs, Querflötistin der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen**

> „Wir als Schule profitieren auf vielerlei Weise von der Zusammenarbeit mit dem Orchester. Vor allem die Arbeit an gemeinsamen Projekten führt dazu, dass wir in den Klassen einen größeren Zusammenhalt haben; wir haben Ruhe zu unterrichten. Wir haben insgesamt ein Konzentrationslevel erreicht, das wir vor zehn Jahren so nie erwartet hätten. Das beeinflusst das ganze Schulleben und die ganze Schulatmosphäre positiv."
>
> **Hans-Martin Utz, Schulleiter der Gesamtschule Bremen-Ost**

Die Schüler*innen lernen die Musiker*innen authentisch in ihrem Alltag kennen – als ganz normale Menschen, zu denen sie eine Beziehung

aufbauen können. Diese Begegnungen, das daraus resultierende Vertrauen und der Respekt bilden die Basis für alle weiteren Aktivitäten zwischen Schule und Orchester, wie beispielsweise Singer-Songwriter-Workshops oder aufwendige Produktionen wie die Stadtteil-Opern.



Das Patenschaftsprinzip hat sich bewährt und kann auch außerhalb des konkreten Beispiels mit Kunst- und Kulturschaffenden unterschiedlicher Sparten aufgebaut werden. Ortsansässige Künstler*innen können die Patenschaft einer Klasse übernehmen, sie regelmäßig besuchen und von ihrer Arbeit erzählen, sowie in einem weiteren Schritt die Klasse beispielsweise zu einer Ausstellung oder Bühnenaufführung einladen.

Den richtigen Zeitpunkt für die Teilnahme ermöglichen

Nicht in jeder Phase des Lebens sind Kinder und Jugendliche an einem künstlerischen Angebot interessiert. Deshalb macht es Sinn, künstlerische Angebote an Schulen regelmäßig anzubieten. Besteht ein künstlerisches Angebot in Schulen dauerhaft, entsteht das Vertrauen, dass die Kunst- und Kulturschaffenden als verlässliche Partner*innen auch längerfristig mit ihrem Angebot für die Schüler*innen da sind. So wissen die Kinder und Jugendlichen, dass sie auch zu einem späteren Zeitpunkt einsteigen und zum für sie und ihren Lebensweg individuell passenden Zeitpunkt mit künstlerischem Arbeiten in Berührung kommen können.
Ein Beispiel für die Vorteile, die ein dauerhaftes Angebot bietet, ist das Singer-Songwriter-Angebot des Kunstlabors Musik:

Singer-Songwriter-Projekte



`kunstlabore.de ► Musik ► Individuelle Potenziale fördern – Singer-Songwriter-Projekte`

Für alle Schüler*innen der Gesamtschule Bremen-Ost existiert das regelmäßige Angebot, in Eins-zu-eins-Betreuung mit einer Musikerin oder einem Musiker einen eigenen Song zu erarbeiten. Abschließend werden die Songs

Kunstlabor Musik: Singer-Songwriter-Projekte



Ob in der Unterstufe ...

... oder in der Oberstufe: die Schüler*innen entscheiden stets selbst, wann sie ihre eigenen Songs schreiben und auf der großen Bühne präsentieren möchten.



In Einzelarbeit bekommen sie dabei die notwendige Unterstützung durch Lehrer*in oder Komponist*in.

dann gemeinsam mit dem Orchester aufgeführt; bei regelmäßig fest im Schuljahr eingeplanten Konzertabenden. So können die Jugendlichen nicht nur kontinuierlich während ihres Schulalltags gecoacht werden, sie bekommen auch regelmäßig die Gelegenheit, ihre Songs begleitet vom Profi-Orchester einem größeren Publikum zu präsentieren.
Die Jugendlichen entscheiden in ihrer Schullaufbahn stets selbst, wann und ob der richtige Zeitpunkt für sie gekommen ist, zum Singer-Songwriter zu werden. Ein Angebot, das sich in Bremen bewährt hat.



Nicht überall ist eine solch großformatige Idee realisierbar; es empfiehlt sich jedoch in jedem Fall, möglichst lang angelegte Angebote einzurichten, dauerhaft mit Kunst- und Kulturschaffenden zusammenzuarbeiten und den Schüler*innen mit ihren eigenen Themen eine Bühne zu geben. Viele Schüler*innen brennen darauf, ihre eigenen Ideen verwirklichen zu können und selbst auf der Bühne zu stehen. Andere scheinen davon zunächst meilenweit entfernt zu sein. Durch die richtige Ermutigung, Unterstützung und vor allem langfristige Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden sowie Lehrer*innen können sie Vertrauen fassen und Schritt für Schritt über sich hinauswachsen.

„Für mich als Lehrerin einer Inklusionsklasse war es eine große Freude zu sehen, dass sich einige meiner Schüler selbstständig dazu entschlossen haben, bei der Aufführung mitzumachen – ohne Klasse, nur eine Gruppe von drei Schülerinnen, und ohne mich als Lehrerin. Sie haben sich also wirklich getraut, so ein Projekt mit Fremden zu machen und selbstständig mit einem eigenen Song auf die Bühne zu gehen."

Deike Wursthorn, Sonderpädagogin und Lehrerin einer Inklusionsklasse an der Gesamtschule Bremen-Ost

---

Künstlerische Qualität steigern

Welche weiteren Vorteile bietet es, langfristig mit Schüler*innen künstlerisch zu arbeiten? Neben dem Aufbau von Vertrauen und der Ermöglichung des individuell richtigen Zeitpunkts für die Berührung mit künstlerischer Arbeit verstärkt die Dauerhaftigkeit eines künstlerischen Angebots in Schulen den Auf- und Ausbau künstlerischer Fertigkeiten sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den Lehrer*innen. Dies führt oftmals zu einer höheren Qualität der künstlerischen Arbeit, da über einen längeren Zeitraum sowohl Wissen als auch das künstlerische Handwerk ausgebaut und verbessert werden können, beispielsweise die Kenntnisse künstlerischer Strategien zur Umsetzung eigener Projekte oder der Umgang mit dem eigenen Musikinstrument.

Ein Beispiel aus dem Kunstlabor Theater verdeutlicht, wie sich durch eine längerfristige Zusammenarbeit die Qualität der künstlerischen Arbeit weiterentwickeln kann:

Fächerübergreifendes Stationentheater



kunstlabore.de ▶ Theater ▶ Fächerübergreifendes Stationentheater

Das schon auf ↗ Seite 74 angeführte Beispiel „Fächerübergreifendes Stationentheater“ der Lessing-Stadtteilschule in Hamburg in Kooperation mit dem Thalia Theater wurde über einen Zeitraum von zwei Jahren umgesetzt. Im ersten Jahr erprobte die Schule das fächerübergreifende Arbeiten in einem solchen Theaterformat erstmals mit dem Theater- und Kunstkurs. Dies mündete in einer erfolgreichen Inszenierung zum Thema „Heimat und Fremde“. Aufbauend auf den gemachten Erfahrungen und bestärkt durch die positiven Entwicklungen, sowohl hinsichtlich der fächerübergreifenden Projektorganisation als auch hinsichtlich der gemeinsamen inhaltlichen Entwicklung mit zwei verschiedenen Fachbereichen, entschied sich das Team aus Künstler*innen und Lehrer*innen im zweiten Jahr dazu, zusätzlich die Fächer Musik und Gesellschaft für eine neue Inszenierung mit einzubinden. Auch die beteiligten Schüler*innen konnten im Verlauf des Projekts ihre Kenntnisse und Fertigkeiten weiter ausbauen. War der

Theaterbegriff der Schüler*innen zu Beginn noch sehr klassisch geprägt, eröffnete die Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Theaterentwicklungen und neuen Inszenierungsformen kreative Freiräume für sie, was zum Beispiel zur Inszenierung im ganzen Schulgebäude in Form eines Stationentheaters führte. Durch diese gesammelten Erfahrungen auf allen Seiten konnte sich die Qualität der Aufführung im zweiten Jahr noch einmal deutlich weiterentwickeln.

Einbindung in die Schulstruktur

Damit die Dauer und Verlässlichkeit für künstlerisches Arbeiten im Schulalltag gewährleistet und künstlerische Arbeit zu einem festen Angebot in Schulen werden kann, sollten die Angebote im Idealfall zu einem festen Bestandteil der Schulstruktur werden und damit über einmalige Projektangebote hinausgehen. So kann die künstlerische Arbeit in die Schulatmosphäre und -kultur sowie in das Kollegium und die Schüler*innenschaft hineinwirken, auch die Eltern erreichen und Themen des Schulalltags aufgreifen und bearbeiten.

Wie wird die künstlerische Arbeit in den Schulalltag und in die Schulstruktur eingebunden?

> „Wir hatten eine ziemliche lange Entwicklungszeit für unsere Kooperation und man muss einen langen Atem haben, diese Entwicklung aushalten zu können. Am Anfang waren es erst einmal Versuche, aber inzwischen hat sich etwas entwickelt, eine gemeinsame Konzentration, gemeinsame Ziele. Wenn sich eine ganze Schulgemeinschaft gemeinsam mit einem Orchester auf den Weg macht, um Opern zu gestalten – das ist sensationell."
>
> **Hans-Martin Utz, Schulleiter der Gesamtschule Bremen-Ost**

Lehrer*innen selbstverständlich einbinden

Ein erster Punkt zur strukturellen Verankerung und zur Etablierung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen allen Beteiligten als Basis künstlerischen Arbeitens ist die selbstverständliche Einbindung der Lehrer*innen in die Zusammenarbeit mit den Kunst- und Kulturschaffenden. Dies bezieht sich sowohl auf die Entwicklung, Umsetzung und Reflexion der künstlerischen Arbeit als auch auf die künstlerische Arbeit direkt mit den Schüler*innen. Lehrer*innen haben die Möglichkeit, in der gemeinsamen Arbeit eigene künstlerische Erfahrungen zu machen, diese auszubauen und anschließend auch einzubringen. Dieser wachsende Erfahrungsschatz steigert die Qualität der künstlerischen Ansätze in der Schule und kann die Zusammenarbeit zwischen den Kunst- und Kulturschaffenden und den Lehrer*innen als anleitende Personen intensivieren.

Bei TanzZeit, dem Projektträger des Kunstlabors Tanz, ist die Form der Zusammenarbeit zwischen den anleitenden Tanzvermittler*innen und Lehrer*innen beispielsweise flexibel ausbaufähig und entwickelt sich erst nach und nach. Die Zusammenarbeit der Tänzer*innen mit der Schule kann von einigen wenigen Unterrichtseinheiten bis hin zu mehreren Jahren dauern. Speziell in der Sparte Tanz gibt es in der Schule in der Regel niemanden, der vertiefte Fachkenntnisse einbringen kann, da Tanz als eigenständiges Fach bisher keine curriculare Verankerung im Schulsystem hat. Mit zunehmender Erfahrung der Lehrer*innen wird es aber sogar möglich, im Tandem die Klassen gemeinsam anzuleiten. Für die Lehrperson vollzieht sich durch die Arbeit im Tandem mit den Tanzvermittler*innen ein Rollenwechsel von der Beobachterin und Unterstützerin hin zur aktiven Mitgestalterin.



`kunstlabore.de ► Tanz ► Tanz bewegt Schule – Von der Idee zum Tanzprojekt`

Zur strukturellen Verankerung künstlerischer Arbeit in Schulen können außerdem auch fest etablierte Räume beitragen. Wie Schulräume zu Kunsträumen werden können, wird im ↗ Kapitel „Der Raum“ näher beschrieben.

An schulische Formate und Abläufe anknüpfen

Neben der nachhaltigen Einbindung der Lehrpersonen und der geplanten und bewussten Bereitstellung von Räumen für die künstlerische Arbeit spielt vor allem auch die Anbindung an die schulischen Formate und zeitlichen Abläufe eine Rolle für die Qualität des künstlerischen Prozesses. Je vielfältiger die künstlerische Arbeit in der Schulstruktur verortet ist, desto mehr Schüler*innen haben die Möglichkeit zur Teilhabe. In den Kunstlaboren wurden verschiedene Formate erprobt:

Die Verankerung im regulären Unterricht – sowohl im musikalisch-ästhetischen Fachunterricht als auch in nicht-künstlerischen Fächern

Die künstlerischen Herangehensweisen gehen in diesem Fall Hand in Hand mit den Unterrichtsinhalten und machen diese zum Thema, denn damit künstlerisches Arbeiten selbstverständlicher Teil der Lehr- und Lernkultur der Schule werden kann, braucht es eine Verschränkung mit den curricularen Inhalten.
Im Kunstlabor Literatur wurde beispielsweise der Jugendroman „Tschick“ – Thema im Lehrplan vieler Bundesländer – mit künstlerischen Ansätzen für die Schüler*innen erfahrbar gemacht. Die Schüler*innen hören, sehen und lesen Ausschnitte des Romans sowie des Hörbuchs und der Verfilmung in dieser Unterrichtseinheit. Neben dem Medienvergleich von Roman, Hörbuch und Film, den sie hier erleben, diskutieren sie, wie und mit welchen Motivationen sie selbst in den beschriebenen Situationen handeln würden und erleben in inszenierten Situationen Reisestationen der beiden Hauptfiguren. Sie müssen sich selbst aktiv auf Lösungssuche für die Reiseherausforderungen begeben und können durch solch eine erlebnis- und sinnorientierte Herangehensweise einen emotionalen und reflektierten Zugang zu den Figuren und Geschehnissen des Romans finden. Das kann den Schüler*innen zum Beispiel auch die anschließende Textanalyse im Unterricht erleichtern.



kunstlabore.de ▶ Literatur ▶ Literarischen Helden auf Augenhöhe begegnen – „Tschick“

Ein weiteres Beispiel zur Einbindung künstlerischer Methoden im Fachunterricht ist das bereits beschriebene Format „Moving the classroom“ aus dem Kunstlabor Tanz, welches dort in den Klassenstufen 1–6 erprobt wurde. „Moving the classroom“ kann in allen Fächern und in allen Altersstufen umgesetzt werden. Im Deutschunterricht wird beispielsweise durch die Verbindung von Begriffen mit Bewegungen die Begriffsbildung im Sinne der Sprachförderung unterstützt. Sprache kann so mit Tanz erlernt oder geübt werden: Buchstaben ergeben verschiedene Bewegungen, aus Bewegungsmustern werden somit Worte und Sätze. Es wurden aber auch Themen auf tänzerische Weise verhandelt wie Kinderrechte, Englischvokabeln oder der Stromkreis. Der Ansatz, curriculare Inhalte durch körperliche Bewegung zu erfahren und so im Gedächtnis zu verankern, eignet sich für jede Form des Inhalts.



kunstlabore.de ► Tanz ► Tanz bewegt Schule – Wo findet man Verbündete für ein Tanzprojekt / Lehrerin und Kulturagentin (Video)

… in regelmäßigen freien Angeboten

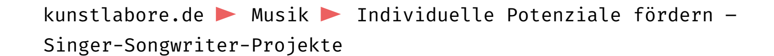
Freiwillige sowie inhaltlich freie Angebote, wie zum Beispiel ein offenes Kunstatelier an einer Schule oder das Singer-Songwriter-Format im Kunstlabor Musik, eröffnen Schüler*innen viele Möglichkeiten, sich und ihre Interessen einzubringen. Zeitliche Freiräume bieten sich zum Beispiel in den Pausen oder am Nachmittag.

Beim offenen – im Sinne von nicht an den Unterricht gebundenen – Arbeiten stehen die Impulse und Ideen der Schüler*innen im Mittelpunkt. Die Kunst- und Kulturschaffenden nehmen diese auf, bieten Hilfestellungen, geben Tipps und begleiten und unterstützen die Schüler*innen bei der Umsetzung ihrer eigenen Ideen.

Offenes Arbeiten bedeutet demnach auch, dass die Struktur, die Inhalte, die Herangehensweisen oder auch Materialien, Techniken sowie das konkrete Ergebnis zu Beginn des Arbeitsprozesses nicht unbedingt feststehen, sondern sich während des Tuns (weiter)entwickeln können. Ein für die Schüler*innen offenes Kunstatelier oder der künstlerische Freiraum in einem freiwilligen Singer-Songwriter-Angebot kann so zu einem Möglichkeitsraum mit eigenen Regeln und besonderen Freiheiten werden.



kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Offenes Arbeiten im Atelier



kunstlabore.de ► Musik ► Individuelle Potenziale fördern – Singer-Songwriter-Projekte

… in Wahlpflichtfächern

Nicht in jeder Schule stellen offene und freiwillige Formate die richtige Form dar, um die Schüler*innen zu erreichen. Gibt es bereits ein ausgeprägtes Angebot an freiwilligen AGs und/oder dürfen die Schüler*innen beispielsweise in Freistunden und Pausen das Schulgelände verlassen, ist die Nachfrage nach offenen Angeboten möglicherweise gering. Die Einbindung im Bereich der Wahlpflichtfächer kann hier eine gute Lösung sein, um zwar zum einen Verbindlichkeit herzustellen, zum anderen aber auch künstlerische Freiräume zu eröffnen, die der reguläre Fachunterricht so nicht bieten kann. Im Kunstlabor Bildende Kunst stand bei der Zusammenarbeit mit einer Gesamtschule in Lohmar die Frage im Raum, wie ein Kunstatelier und die dort arbeitende Künstlerin Teil der schulischen Strukturen werden könnten. Die Künstlerin sollte nicht das Lehrpersonal ersetzen, sondern die schulischen Inhalte mit ihren Angeboten ergänzen. Die Schule wünschte sich aus diesem Grund, dass die Künstlerin eine sogenannte „Werkstatt" übernahm. In diesem besonderen Schulformat können die Schüler*innen Angebote frei wählen und bekommen dort keine Noten. An der Gesamtschule Lohmar dürfen die Schüler*innen in den Pausen das Schulgelände verlassen, weshalb es wenig Nachfrage nach einem offenen Arbeiten in einem Atelier gab. So war das besondere Schulformat „Werkstatt" ein guter Kompromiss, um dennoch auch außerhalb des Unterrichts mit Schüler*innen zu arbeiten. Ein Vorteil der Einbindung in das „Werkstatt"-Format war, dass hierdurch langfristiges und kontinuierliches Arbeiten ermöglicht wurde – auch ohne regelmäßige Anbindung an den Unterricht.



kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Projektomat ► Zorro, Identität und Graffiti

… durch einen flexiblen Umgang mit dem Unterrichtsrhythmus

Die Taktung des schulischen Alltags in 45-Minuten-Unterrichtsstunden stellt künstlerisches Arbeiten oft vor große Herausforderungen. Kreativität lässt sich oft nicht für einen bestimmten Zeitpunkt und auf Knopfdruck aktivieren. Schulen können hier Freiräume schaffen durch regelmäßig wiederkehrende Projekttage und -wochen oder eine bewusste Stundenplangestaltung, die beispielsweise alle musikalisch-ästhetischen Fächer auf

einen Tag legt und es so ermöglicht, bei fächerübergreifendem Arbeiten längere Zeitfenster zu eröffnen.

Ein kulturelles Schulprofil entwickeln

Kulturelle Bildung hat eine wesentliche Bedeutung in Schulentwicklungsprozessen und trägt zur Steigerung von schulischer Qualität bei. Ein kulturelles Schulprofil zu entwickeln bedeutet, dass Kulturelle Bildung im Schulalltag verankert und zum festen Bestandteil der Lehr- und Lernkultur geworden ist (vgl. Naujokat/Nicolai 2019: S. 156). Will eine Schule umfassend kulturell-künstlerisches Arbeiten etablieren, empfiehlt es sich, anhand der Fragen „Was gibt es an unserer Schule bereits?“, „Welche Ziele und Visionen verbinden wir mit einer solchen Entwicklung?“ und „Welche Schritte sind dafür konkret notwendig?“ mit der Entwicklung eines kulturellen Schulprofils zu starten.
Im Kunstlabor Tanz wurden an einer Berliner Schule im Zuge des Aufbaus eines Tanzprofils beispielsweise die Tanzstunden systematisch in den Schulalltag integriert. Unterschiedliche und inhaltlich aufeinander aufbauende Formate wurden im Stundenplan fest verankert. Ziel war es, dass jedes Kind während seiner Laufbahn an dieser Schule an mindestens einem Tanzprojekt teilnimmt. Dies bedeutete eine enge inhaltliche Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium, deren Zustimmung, Mithilfe und Engagement wichtige Faktoren für das Gelingen solch einer Profilbildung sind.
Die Entwicklung eines Tanzcurriculums und der Tanzunterricht im Tandem können Bausteine auf dem Weg sein. Vertiefend und fachspezifisch können gemeinsame Weiterbildungsformate für Lehrer*innen und Tanzvermittler*innen entstehen, zum Beispiel über den künstlerischen Entstehungsprozess einer Choreografie.



Auch folgende Tipps und Links können helfen: Ein hilfreiches Tool für die Entwicklung eines übergreifenden kulturell-künstlerischen Konzepts für Ihre Schule ist der im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ entwickelte Kulturfahrplan auf:
► `bit.ly/Kulturfahrplan`

Suchen Sie sich externe Kunst- und Kulturschaffende, die Lust und Interesse an einer dauerhaften oder zumindest längeren Zusammenarbeit mit Ihnen haben und gemeinsam Ideen entwickeln möchten.

Verankern Sie die künstlerischen Angebote an Ihrer Schule in verschiedenen Formaten – sowohl freiwillig als auch verpflichtend –, sodass möglichst viele Schüler*innen die Möglichkeit zur Teilnahme haben. Im Idealfall gibt es an Ihrer Schule eine Person oder Personengruppe, die sich um die Koordinierung, Steuerung und Abstimmung der verschiedenen Angebote kümmert und die Gesamtheit im Blick behält.

Machen Sie die künstlerische Arbeit in der Schule vielfältig sichtbar und bekannt für Lehrer*innen, Schüler*innen und auch Eltern, sodass sie zu einem bewussten Teil der Schulkultur wird.

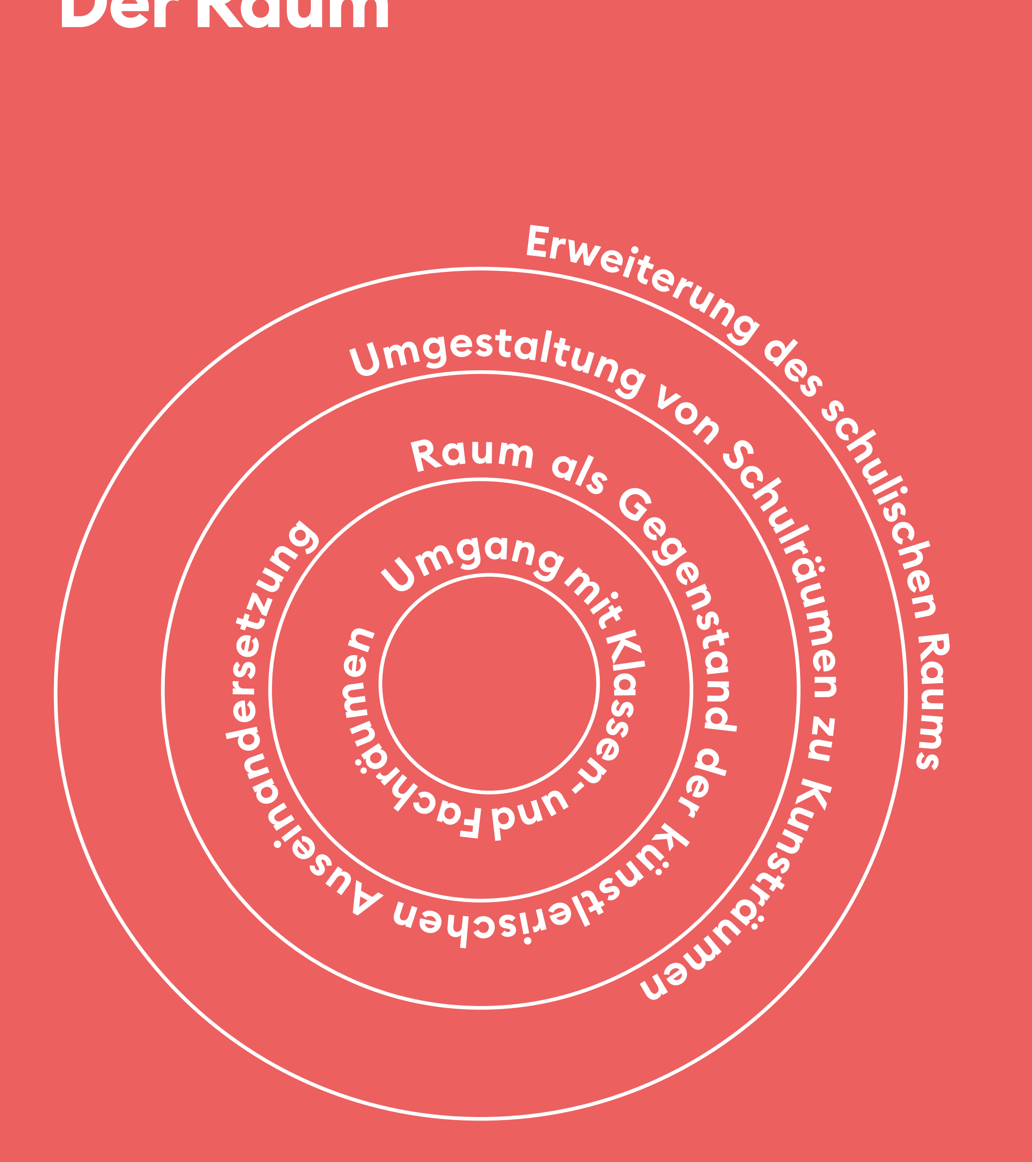
Regelmäßig wiederkehrende Formate schaffen für alle Akteur*innen in der Schule Planbarkeit und Verlässlichkeit. Dies muss nicht zwangsweise die wöchentliche AG sein, sondern kann auch die jährlich stattfindende Projektwoche oder beispielsweise ein halbjährlich fest eingeplantes Konzert- oder Ausstellungsformat sein, an dem interessierte Schüler*innen teilnehmen können.

Bedenken Sie bei künstlerischer Arbeit im Unterricht, dass Sie transparente Kriterien zur Benotung entwickeln, um die Akzeptanz bei Schüler*innen und Eltern zu stärken und künstlerische Ansätze nicht willkürlich erscheinen zu lassen.

! Weitere hilfreiche Tipps und Links finden Sie gesammelt ab ↗ Seite 182 dieses Buches.

Fünfter Qualitätsbereich

Der Raum



Durch die Künste entsteht in Schulen ein neuer Möglichkeitsraum, in dem experimentiert, ausprobiert, sowie Wahrnehmung geschult und erweitert werden kann. Dieser Raum ist sowohl ideell als auch materiell, also als fester Ort, zu verstehen. Neben der anleitenden Person, der Verständigung, der Beziehung sowie dem künstlerischen Prozess ist der Raum ein weiterer wichtiger Faktor, wenn es darum geht, Erfahrungspotenziale an Schulen durch künstlerisches Arbeiten freizusetzen. In diesem Kapitel wird gezeigt, dass der Raum als fünfter Qualitätsbereich zwar eine bedeutende Rolle für das Gelingen qualitätsvoller künstlerischer Prozesse in Schulen spielt, das Fehlen freier Schulräume aber kein Ausschlusskriterium für künstlerische Arbeit sein muss.

Welche Möglichkeiten gibt es, schulische Räume zu nutzen und wie können neue Räume für künstlerisches Arbeiten erschlossen werden?

Abgesehen von den baulichen Voraussetzungen, die nicht immer optimal sind, wird im schulischen Kontext häufig die generelle Raumknappheit thematisiert: künstlerische Projekte seien nicht realisierbar, weil geeignete Räume fehlen. Tatsächlich stehen den Schulen oft nur begrenzt Räume zur Verfügung. Raumknappheit an Schulen ist gerade in den Städten ein großes Thema und wird sich laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung zu steigenden Schüler*innenzahlen auch in den kommenden Jahren noch zuspitzen (vgl. Klemm/Zorn 2017). Die Bauweise und somit auch die räumliche Situation in vielen Schulen ist stark von Effizienzgedanken und praktischen Erwägungen geprägt. „Praktisch" in dem Sinne, dass die Schüler*innen gut beaufsichtigt werden können und die Wege zwischen einzelnen Räumen möglichst kurz sind. In den meisten Schulen gibt es eine dichte Taktung von vielen eher kleineren Räumen, bis auf den Schulhof kaum Freiflächen und nur selten flexibel nutzbare Räume zur klassenübergreifenden Projektarbeit. Heute ersetzt zwar das Smartboard die Kreidetafel, diese Modernisierung ändert allerdings nichts an einer vielfach immer noch frontal ausgerichteten Möblierung der Klassenräume. All dies sind Aspekte, die künstlerischem Arbeiten größtenteils nicht entsprechen. Neuere Baukonzepte greifen die

Bedürfnisse nach flexiblen und attraktiven Lernumgebungen auf und gehen auf die Anforderungen, die neue Unterrichtsformen an Räume stellen, ein. Zumeist sind wir allerdings mit vorhandenen Gebäuden und räumlichen Situationen konfrontiert.
Der große Vorteil für Kunst- und Kulturschaffende besteht darin, dass sie potenziell mit dem gesamten Schulraum arbeiten können: seien es Klassen- und Fachräume, Flure, der Schulhof, aber auch Turnhallen, Aulen, Mensen. Es können sogar Toiletten, Treppenhäuser und Keller als Kunsträume genutzt werden. An all diesen Orten kann eine Aushandlung zwischen Kunst und Schule stattfinden. Mit künstlerischen Methoden können unbekannte oder sogar unliebsame Orte der Schule erforscht und neu bespielt werden.
Es geht um eine kreative Nutzung und Erforschung von vorhandenen und bekannten, ebenso wie bisher nicht erschlossenen Räumen. Hierbei ist Fantasie gefragt: Klassenräume können zu Kunsträumen umgenutzt, der öffentliche Raum kann eingebunden oder Keller oder Dachböden können zu Kunsträumen umfunktioniert werden.

„Ein kreativer Raum ist ein unsichtbarer Raum, in dem etwas sichtbar wird, in dem wir verschiedene Perspektiven einnehmen können. Es gibt bei uns in der Pausenhalle eine eingebaute neue Holztreppe und darunter hat sich eine Nische ergeben, in der die Schüler*innen abhängen. Ich habe diesen Raum als Spielort genutzt. Zum einen ist es ein geschützter Raum, es ist aber auch ein angreifbarer Raum, weil man von dort nicht so schnell wegkommt. Man muss sich mit den Gegebenheiten auseinandersetzen und das ist eine Herausforderung. Es gibt keine Türen, aber trotzdem eine Schwelle, die man übertreten muss, um zu arbeiten und anzufangen.“

Celina Rahman, Lehrerin

Umgang mit vorhandenen Klassen- und Fachräumen

Um künstlerisch arbeiten zu können, muss nicht immer nach neuen oder externen Orten gesucht werden. Auch Klassenzimmer und Fachräume können, oft nur mit wenigen Handgriffen, zu geeigneten Räumlichkeiten umgestaltet werden.

Wie kann man mit einfachen Mitteln in Klassen- und Schulräumen künstlerisch arbeiten?

Für viele kreative Formate gilt als Raumvorgabe lediglich: Möglich sein sollten das Aufstellen eines Stuhlkreises, das Aufhängen und Legen von Bildern sowie Bewegungsübungen. Das auf ↗ Seite 98 vorgestellte Format „Sprache mit Bildern entwickeln – Die ganze Welt“ ist ein sehr gutes Beispiel für die Umgestaltung eines Klassenraumes mit minimalen Mitteln. Für die Arbeit mit dem Bilderbuch „Die ganze Welt“ von Katie Couprie und Antonin Louchard wird zunächst die vorhandene Buchheftung aufgelöst. Die losen Einzelseiten werden somit zu Bildkarten mit Vorder- und Rückseite, die einzeln betrachtet, neu kombiniert und nach verschiedenen Vorgaben sortiert werden können. Die laminierten Bildkarten werden mit Klammern an einer Leine befestigt und quer durch den ganzen Klassenraum aufgehängt, sodass eine Bildergalerie entsteht. Die Kinder können die Karten somit leicht abnehmen und betrachten. Eine einfache Methode, Impulse für kreative Auseinandersetzungen im Klassenraum zu platzieren: Benötigte Materialien für die Grundausstattung des Raumes sind lediglich die laminierten Bildkarten, eine Wäscheleine und Klammern.



`kunstlabore.de ▶ Literatur ▶ Sprache mit Bildern entwickeln – Die ganze Welt`

„In dem Raum, in dem die Bildkarten hingen, werden auch andere Fächer unterrichtet. Daraus ergab sich, dass die Karten auch für

diese genutzt wurden. Im Englischunterricht wurden Bildbeschreibungen vorgenommen und Vokabeln geübt. In Naturwissenschaften suchten wir alle Säugetier-Abbildungen heraus. Letztendlich hingen die Karten länger als geplant und wurden immer wieder in die Stunden einbezogen."

Daniel Jacobj, Lehrer

Ein weiteres Beispiel für die Nutzung vorhandener Klassenräume ist das Tanzformat „Moving the classroom", welches bereits vorgestellt wurde. Im Rahmen des Formats nähern sich Tänzer*innen mit einer Schulklasse im Fachunterricht – egal ob Englisch, Physik oder Musik – tänzerisch einem Unterrichtsthema an. Dieses Format findet im Klassenzimmer oder Fachraum statt. Falls nötig, werden Tische und Stühle an die Wände gerückt und der so entstandene Freiraum kann bespielt werden. Sogar das Mobiliar des Klassenzimmers kann im Rahmen dieses Formates mit einbezogen werden: Als es beispielsweise um Minusgrade ging, sprangen die Kinder vom Tisch.

„Die Tischkante war der Nullpunkt und darunter befanden sich die Minusgrade. Das ist eine sinnliche Art des Lernens. Wir haben auch ein körperliches Gedächtnis, das wir als Speicherort nutzen können."

An Boekman, Tänzerin und Tanzvermittlerin

Den Schüler*innen wird auf diese Weise ein physischer Zugang zu den Lerninhalten ermöglicht und ein anderes Erleben von Unterrichtsthemen angeboten. Im Zentrum steht die Frage: Wie können durch physisch-sinnliches Erleben Lerninhalte vermittelt werden?



`kunstlabore.de ► Tanz ► Tanz bewegt Schule – Wo findet man Verbündete für ein Tanzprojekt / Lehrerin und Kulturagentin (Video)`

Raum als Gegenstand der künstlerischen Auseinandersetzung

Klassen- und Fachräume können nicht nur Raum für künstlerische Arbeit bieten, sondern auch bewusster und aktiver Bestandteil der künstlerischen Auseinandersetzung sein. Die Räume werden dabei beispielsweise zum Gegenstand einer künstlerischen Inszenierung oder einer Ausstellung. Der Schulraum kann so neu entdeckt und damit selbst zum Thema werden. Er wird neu verhandelt und mit positiver Bedeutung aufgeladen.

Wie kann der Raum selbst zum Teil und Gegenstand der künstlerischen Arbeit werden?

Im Projekt „Bodies in schoolyard" wurde der gesamte Schulraum bewusst mit einbezogen und konnte von den Schüler*innen durch die künstlerische Auseinandersetzung neu entdeckt und erlebt werden:

Bodies in schoolyard



kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Projektomat ► Bodies in schoolyard

In diesem Projekt der Künstlerin Theresa Herzog und des Lehrers Paul Nierhaus im Kunstlabor Bildende Kunst ging es darum, den gesamten Schulraum mit dem Körper neu zu erfahren und durch eine Änderung des Blickwinkels schulische „Un-Orte" künstlerisch erfahrbar zu machen. Es entstand in Anlehnung an das Kunstprojekt „bodies in urban spaces" des Künstlers Willi Dorner (vgl. Dorner 2014). Dorner initiierte Interventionen im Stadtraum: Tänzer*innen, Performer*innen und Parkour-Läufer*innen fanden sich in Türnischen, Parkbänken und anderen Orten des öffentlichen Raums als bizarre Körperskulpturen ein und erreichten so eine völlig neue Wahrnehmung des Stadtraums. Dieser künstlerische Ansatz wurde von Theresa Herzog und Paul Nierhaus auf den Schulraum übertragen. Schüler*innen aus der 5., 6. und 10. Klasse nahmen klassenübergreifend teil und unterstützten sich



gegenseitig bei den Körperskulpturen und der dazugehörigen Dokumentation mit der Kamera.

> „Wir starteten direkt, wollten nicht viel erklären, sondern zeigten lediglich einen kurzen Input-Film einer Performance des Künstlers Willi Dorner. Kurze Sicherheitseinführung, dann schickten wir die Kids in 3er- und 4er-Trupps los, ihre Schule mal mit einem anderen Blick zu erkunden! Nach 20 Minuten trafen wir uns wieder und machten uns mitsamt GoPro und Kamera auf gemeinsame Expedition und erforschten die Räume mit den Körpern. Es wurde viel gelacht, aber eben auch höchst konzentriert gearbeitet und was definitiv geschah: Die Schüler gingen mit einem völlig anderen Blick und Körpergefühl durch ihre eigene Schule!“
>
> **Theresa Herzog, Künstlerin**

Neben der Nutzung von Klassen- und Fachräumen sowie der Entdeckung und Neu-Erfahrung bislang ungenutzter und wenig beachteter Räume, wie beispielsweise des Kellers, kann auch das gesamte Schulgebäude durch Kunst umfunktioniert und vereinnahmt werden, wie folgendes Beispiel aus dem Kunstlabor Theater zeigt, auf das bereits mehrfach eingegangen wurde:

Fächerübergreifendes Stationentheater



`kunstlabore.de ► Theater ► Fächerübergreifendes Stationentheater`

In diesem Projekt wurde der gesamte Schulraum für die Inszenierung genutzt und bespielt. Das Schulgebäude wurde Teil der Inszenierung und durch die Verortung der Szenen neu entdeckt beziehungsweise künstlerisch erschlossen – und das alles ohne großen Umbau.
Inhaltlich lieferte die Verteilung der Inszenierung auf das Schulgebäude für die Entwicklung der Szenen in der künstlerischen Arbeit einen zentralen und wesentlichen Impuls. Die Schüler*innen wählten jeweils für sie passende Orte im Schulgebäude aus – von der Schultreppe bis hin zur Umkleidekabine – und inszenierten dort ihre Szenen. Die Verbindung von Räumen und Themen in Form der Szenen und ihrer Verortung im Schulgebäude ermöglichte in den Köpfen der Schüler*innen einen Perspektivwechsel: Die Schule als

Kunstlabor Theater: Fächerübergreifendes Stationentheater



Für die selbst geschriebenen Theaterszenen der Schüler*innen wurden die Umkleidekabine und der Hausflur zur Bühne.

Die Schüler*innen vereinnahmten den Schulraum und machten ihn zu ihrem persönlichen Erfahrungsraum.

Lernort wurde zu ihrem persönlichen Identifikationsort. Das Selbstbewusstsein der Schüler*innen wurde dadurch gestärkt und sie konnten sich als selbstwirksam erfahren, indem sie bei der selbstständigen Aneignung der Schulräume mit ihren eigens entwickelten Szenen aus ihrer sonst im System Schule immanenten Rolle als fremdbestimmte Lernende heraustreten konnten.

Umgestaltung von Schulräumen zu Kunsträumen

Kunst kann – wie die vorgestellten Beispiele gezeigt haben – im Klassenzimmer, im Schulflur oder im ganzen Schulgebäude stattfinden.
Am wichtigsten ist dabei nicht, wo die Schüler*innen künstlerisch arbeiten, sondern mit wem und wie der Prozess gestaltet ist. Allerdings gibt es Räume, die künstlerisches Arbeiten erleichtern und begünstigen, Impulse geben und für Inspiration sorgen können, beispielsweise ein Künstler*innen-Atelier.

Welches Potenzial bietet ein Künstler*innen-Atelier in einer Schule?

Was kann ein derartiger fest installierter Raum der Künste und permanenter Anlaufpunkt für Schüler*innen bewirken? Im Kunstlabore-Programm wurde die Etablierung eines Ateliers mehrfach erfolgreich erprobt. Denn die Erfahrungspotenziale der Künste für Schüler*innen fruchtbar zu machen, kann überall gelingen; in ganz besonderer Form jedoch in einem eigens für Künstler*innen eingerichteten Atelierraum.
Ein Atelier ist ein Freiraum für Kunst innerhalb der Schule. Das Atelier funktioniert als Werkstatt, als Treffpunkt, als Ort der Auseinandersetzung mit Kunst, der eigenen Wahrnehmung und Ästhetik, genauso wie mit Material und dem eigenen Körper. Es ist ein Ort der Inspiration, eine Möglichkeit

des Rückzugs aus dem schulischen Alltag und ein Raum mit besonderem Charakter.
Durch das eigene Atelier haben die Künstler*innen die Freiheit, einen Raum individuell zu gestalten. Sie sind nicht mehr „nur“ Gast an der Schule, sondern können sich durch diesen eigenen Raum auch als Gastgeber*in begreifen und werden so zu einem Teil der Schulkultur. Empfehlenswert ist eine Raumgestaltung, die eine flexible Nutzung und schnelle Umgestaltung zulässt, so dass es möglich, ist auch kurzfristig auf verschiedene Bedarfe einzugehen. Lassen sich die Tische beispielsweise schnell zur Seite räumen oder auseinanderbauen, kann dies Platz für ein Filmstudio oder großflächigere Arbeit mit Holz bieten. Denn ein Atelier ist ein Werkraum für verschiedene künstlerische Zugänge – beispielsweise Film, Fotografie oder Medienkunst, aber auch Malerei oder Bildhauerei – und ist immer auch an der eigenen künstlerischen Praxis der dort arbeitenden Künstler*innen orientiert. Die Künstler*innen und auch Schüler*innen erleben durch die flexiblen Elemente sowie die unterschiedlichen Nutzungen eine ständige Wandlung des Raums, der so auch als Inspiration dienen kann. Wenn möglich, richten sich die Künstler*innen fest installierte und für die Schüler*innen einsehbare Arbeitsplätze für eigenes künstlerisches Arbeiten ein und machen das Atelier so nicht nur zu einem Raum für die Arbeit mit den Schüler*innen, sondern auch zu ihrem eigenen Arbeitsraum. So wird das Atelier zu einem ganz besonderen Ort, an dem Schüler*innen ihre eigenen Ideen einbringen und weiter verfolgen können. Denn zur Verfügung stehendes, vielfältiges Material und Spuren der Herstellungsprozesse sind in einem Atelier im Gegensatz zu einem schulischen Kunstraum immer sichtbar. Die vielen visuellen Eindrücke durch entstandene und entstehende Arbeiten von Schüler*innen und Künstler*innen, die einen sichtbaren Platz im Atelier haben, inspirieren, irritieren oder provozieren Fragen.
Die Idee, ein Atelier in der Schule einzurichten, stellt aufgrund des dauerhaften Platzbedarfs eine Herausforderung dar. Zugleich bietet die Atelierplanung aber auch eine Chance, einen neuen Ort für die Verhandlung von schulischen sowie persönlichen Themen zu erschaffen, der die Schulkultur bereichern kann. Wenn die Schule die Möglichkeit hat, Künstler*innen einen eigenen Raum zur Verfügung zu stellen, stellt die Einrichtung des Ateliers und die Ausstattung mit Material und Werkzeug einen wichtigen ersten Schritt dar.

! Tipps für die Einrichtung eines Ateliers an Schulen:

Geeignet sind Räume mit einer Größe von mindestens 50 m^2, einfallendem Tageslicht sowie einem Waschbecken.

Sichtbarkeit und Erreichbarkeit des Raums sind wichtige Faktoren für die regelmäßige Nutzung, Wahrnehmung und die Einbindung des Ateliers in den Schulalltag.

Setzen Sie flexible Einrichtungsgegenstände ein: Einfache Holzplatten auf Böcken können leicht umgestellt oder ganz zur Seite geräumt werden. Fest installierte Tische und Werkbänke bieten ergänzend dazu ebenfalls hilfreiche Voraussetzungen, um mit schweren Materialien oder Werkzeug zu arbeiten.

Gemütliche Ecken mit Sesseln und Teppichen laden zum Verweilen und Entspannen ein. Diese „Wohnzimmerecken“ geben dem Raum eine private Anmutung und stehen im Kontrast zu der sonst meist etwas nüchternen Einrichtung von Klassenräumen.

Mitgebrachte Gegenstände, Materialien, die eigene künstlerische Arbeit und Bücher der Künstler*innen machen das Atelier persönlicher und sorgen für Inspiration.

Wichtig ist auch die technische Ausstattung des Ateliers mit Computer oder Laptop, am besten mit Internetzugang, denn oft geht dem künstlerischen Arbeiten auch eine Recherche voraus. Eine Kamera bietet die Möglichkeit, Prozesse zu dokumentieren oder Foto- und Videokunst zu erproben.

Oft sind die finanziellen Möglichkeiten zur Einrichtung begrenzt. Stöbern Sie auch in Kellern oder Dachböden Ihrer Schule, dort findet sich manchmal Unerwartetes an Mobiliar oder Werkzeugen.

Einrichtung eines Ateliers an der Schule



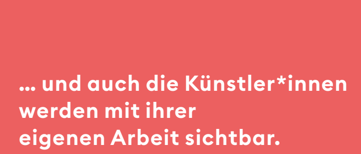
Aus einem normalen Klassenraum …



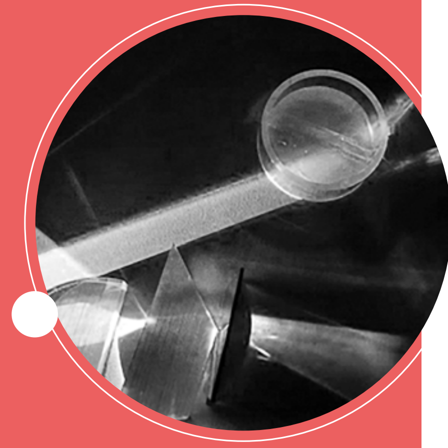
… wird ein Atelier, …



… in dem Schüler*innen individuell und miteinander kreativ werden und experimentieren können.



Hier laden Werkzeuge und Materialien zum künstlerischen Arbeiten ein …



… und auch die Künstler*innen werden mit ihrer eigenen Arbeit sichtbar.

Die Herausforderung besteht darin, im Atelier als Künstler*in nicht isoliert zu arbeiten, sondern mit Lehrer*innen in Kontakt zu kommen. Nutzen Sie als Künstler*in beispielsweise den gleichen Kopierer wie die Lehrer*innen – man kommt schnell ins Gespräch und lernt sich kennen. Oder laden Sie als Lehrer*in die Künstler*innen aktiv dazu ein, sich im Lehrer*innenzimmer vorzustellen, dort Aushänge zu machen oder einfach nur einen Kaffee zu trinken.

Der im Kunstlabor Bildende Kunst entwickelte Leitfaden zur Einrichtung eines Ateliers bietet weitere Hilfestellungen für alle, die ein Künstler*innen-Atelier an ihrer Schule einrichten möchten.



kunstlabore.de ► Bildende Kunst ► Künstler*innen an und mit Schulen – Grundlagen / Downloadmaterialien

Ein ganzes Atelier einzurichten, ist sicherlich nicht in jeder Schule möglich. Ein Beispiel dafür, dass ein geschützter Raum für Kunst nicht viel Platz einnehmen muss, ist die mobile BOX – ein Raum im Raum für künstlerisches Arbeiten.
Die Künstlerin Magdalena von Rudy konzipierte im Kunstlabor Bildende Kunst eine große Holzkiste aus Dachlatten und MDF-Platten, die beliebig im Schulgebäude platziert werden kann. Von außen lassen sich die vier Wände individuell mit Tapete bespannen und anlassbezogen als Leinwand oder als Präsentationsfläche nutzen. Der so entstandene Raum im Raum ist multifunktional einsetzbar und verwandelt sich je nach Ausrichtung der künstlerischen Projekte zur Bühne, zum Fotostudio, zum Rückzugsort, zur Stellwand oder auch zur Dancebox. Im Kunstlabore-Programm wurde die BOX im Rahmen eines Künstler*innen-Ateliers gebaut und hauptsächlich dort eingesetzt. Es gab allerdings auch künstlerische Interventionen in der Aula und auf dem Schulhof. Durch die leichte Bauweise und die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten kann die BOX flexibel genutzt werden. Sie lässt sich im Kunstunterricht gemeinsam mit den Schüler*innen bauen.

Die BOX: ein Kunstraum im Raum



Eine selbstgebaute BOX aus Holzlatten und Hartfaserplatten …

… wird zur Dancebox in der Aula …

… oder zum Set für einen Videodreh.

Die BOX verwandelt sich zur großen Leinwand für Farbexperimente …

… oder dient als Action-Painting-Raum.

Ein Beispiel für eine Einsatzmöglichkeit der BOX im Schulgebäude finden Sie hier:



kunstlabore.de ▶ Projektomat ▶ Dancebox

… und hier die Bauanleitung „How to Build a BOX“ zum Download:



kunstlabore.de ▶ Bildende Kunst ▶ Künstler*innen an und mit Schulen – Grundlagen / Downloadmaterialien

Erweiterung des schulischen Raums

Künstlerisches Arbeiten kann in Schulen neue Erfahrungsräume für Schüler*innen eröffnen: Neben den konkreten physischen Räumen, die durch die Künste anders erfahrbar werden, ermöglichen diese Erfahrungsräume Schüler*innen auch, ihr soziales Umfeld neu und anders zu entdecken und sich in der Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld zu positionieren und sich selbst zu verorten.

Wie kann das schulische Umfeld für die künstlerische Arbeit erschlossen und eingebunden werden?

Eine große Chance und Herausforderung für die Freilegung von Erfahrungspotenzialen liegt darin, das familiäre und soziale Umfeld der Schüler*innen in die Arbeit einzubinden sowie den sozial-räumlichen Kontext der Schule zu bespielen und gegebenenfalls zu erweitern. Zwei Beispiele aus den Kunstlaboren Musik und Theater zeigen, wie durch künstlerisches Arbeiten das gesamte Umfeld der Schule in den Prozess einbezogen wird. In beiden Projekten wird der Stadtteil mit seinen Themen und Akteur*innen involviert.
Die Einbindung des Schulumfeldes in den künstlerischen Prozess bietet auch Möglichkeiten der Öffnung der Schule in den Stadtraum und ermöglicht dadurch eine stärkere Identifikation der Schüler*innen mit dem sie

umgebenden Sozialraum. Zugleich wird eine andere Wahrnehmung ihres direkten Umfeldes gefördert: Die Erschließung von neuen, beispielsweise historischen Bedeutungsebenen ihres Stadtteils und das Herstellen eines Bezugs zu ihrer Lebenswirklichkeit ermöglicht den Schüler*innen, aktiv ihren Sozialraum mitzugestalten. Durch Kunst kann ein Ort oder Stadtteil verwandelt werden. Nicht nur die Schüler*innen schlüpfen dabei in neue Rollen, sondern sie weisen auch ihrem Stadtteil eine neue Rolle zu.
Gleichzeitig sollte dabei aber auch bedacht werden, dass eine Erweiterung des schulischen Umfelds und stadtteilbezogene künstlerische Produktionen immer mit hohem koordinatorischen Aufwand verbunden sind und eine gute Planung und Abstimmung benötigen.

Die Stadtteil-Oper



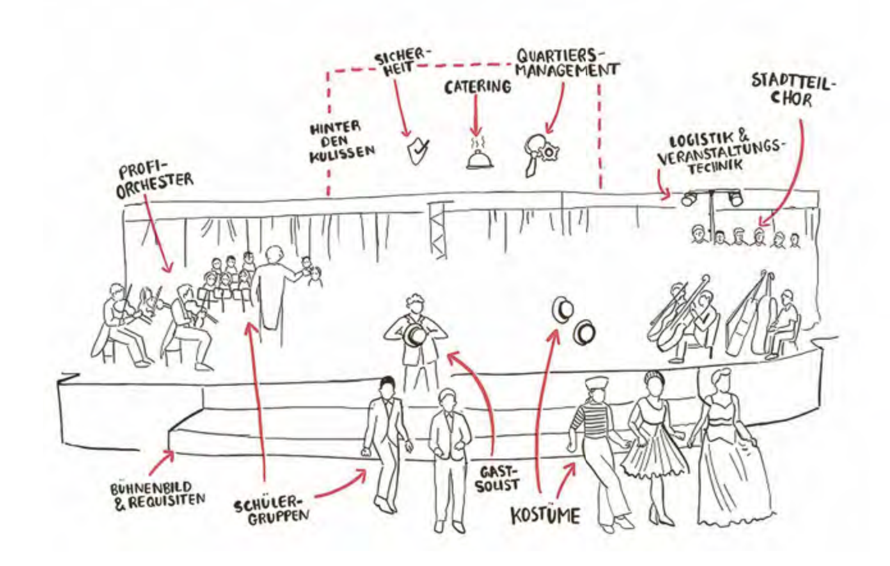
kunstlabore.de ► Musik ► Arbeiten im sozialen Kontext – Stadtteil-Oper

Im Falle der schon mehrfach angeführten Stadtteil-Oper des Zukunftslabors der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen (↗ siehe Seite 68) wagen sich die Beteiligten mitten hinein in den Stadtteil und die Lebenswelt der Schüler*innen. In dem von der Schule und dem Zukunftslabor organisierten Großprojekt bringen sich Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Bewohner*innen und Einrichtungen aus dem Stadtteil auf vielfältige Weise ein. Die partizipativen Opernproduktionen werden mithilfe eines professionellen Produktionsteams mit den im Stadtteil vorhandenen Ressourcen gestaltet und gemeinsam entwickelt. Sie stärken auf diese Weise das soziale Miteinander vor Ort und strahlen positiv auf den gesamten Stadtteil und sogar weit darüber hinaus. Die Identifikation und der Stolz auf Schule und Stadtteil wird bei allen Beteiligten gestärkt. Die Gesamtschule Bremen-Ost – früher als Brennpunktschule eher gemieden – ist heute sehr attraktiv für viele Eltern und Schüler*innen.



Dieses Bild bot sich dem Publikum der Stadtteil-Oper „Menuchims Reise“ 2017 in Bremen. Das Thema dieser Oper lautete Migration, ein aktuelles Thema auch im Stadtteil der Schule, der durch Interkulturalität geprägt ist. Die Handlung: Die Familie Mendel – die Protagonist*innen der Oper – erreicht in den 1920er-Jahren nach einer langen Reise aus ihrem jüdischen Dorf über den Atlantik New York und baut sich dort ein neues Leben auf. Was sich hinter den Kulissen für diese Inszenierung abgespielt hat, ist schwer vorstellbar: Das Mütterzentrum belegte Tausende Käsebrote und kochte Hunderte Kannen Tee und Kaffee. Der Konzertmeister führte nicht nur das Profi-Orchester, sondern auch ein knapp hundertköpfiges Schulorchester bestehend aus mehreren Instrumental-Klassen. Die Dirigentin hatte sowohl alle Musiker*innen als auch den großen Chor im Blick, der sich zusammensetzte aus Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Singbegeisterten aus dem Stadtteil und Mitgliedern eines Bremer Chors. Hinter den Kulissen wurden zudem alle Kostüme handgefertigt – natürlich in den passenden Größen.

Auch wenn es auf den ersten Blick unmöglich erscheint, ein so aufwendiges und zeitintensives Format umzusetzen, so ist die Stadtteil-Oper – angepasst an die Gegebenheiten vor Ort – zu einem oft nachgeahmten Format an zahlreichen Schulen geworden, wie beispielsweise an der Henri-Dunant-Grundschule in Frankfurt-Sossenheim und der Potsdamer Grundschule „Am Priesterweg“.



Wie die Einbindung des sozialen Umfeldes in die künstlerische Arbeit zur Identifikation und zum Ankommen geflüchteter Jugendlicher in ihrer neuen Heimat beitragen kann, zeigt das Beispiel „Theaterarbeit mit geflüchteten Jugendlichen" des Kunstlabors Theater:

Theaterarbeit mit geflüchteten Jugendlichen



`kunstlabore.de ▶ Theater ▶ Theaterarbeit mit geflüchteten Jugendlichen`

Das zentrale Ziel der Arbeit war die Verortung der Jugendlichen in ihrer neuen Heimat Hamburg, speziell in ihrem Stadtteil Wilhelmsburg durch die Verbindung von Orten mit persönlichen Geschichten.

> „Schnell und mutig rangehen und so viel wie möglich raus in den öffentlichen Raum."
>
> **Gesche Groth, Schauspielerin**

Der Einstieg in das Projekt erfolgte über Kartenmaterial. Gemeinsam mit den Schüler*innen lasen die Künstlerinnen Stadtpläne und befragten die Jugendlichen nach ihren Lieblingsorten in der Stadt. Drei davon wurden ausgewählt: ein Boxclub, in dem einer der Jungen regelmäßig trainierte, der

S-Bahnhof Wilhelmsburg und ein Park. An diesen Orten entstand das Material für das Stück in Form von kurzen Filmen, Tonaufnahmen und szenischen Sequenzen. Die einzelnen Teile wurden dann in der Schule zu einem gemeinsamen Stück verarbeitet. Ziel des Projektes war es, durch die Verortung der Jugendlichen in ihrer neuen Heimat eine Verbindung von eigener Identität und neuer Heimat herzustellen. Die Einbindung des Stadtteils und die Verbindung von neuen Orten mit persönlichen Geschichten führten zu einer Öffnung der Jugendlichen gegenüber dem Stadtteil und zugleich zu einer Stärkung ihres Selbstbewusstseins, indem sie sich über das Mittel des künstlerischen Prozesses als Teil ihrer neuen Umgebung wahrnahmen.



Im Kunstlabor Theater wurde ein Videotutorial entwickelt, in dem die Theaterpädagogin Gesche Lundbeck verschiedene Möglichkeiten zur Nutzung von schulischen Räumen für die Theaterarbeit vorstellt: ► `bit.ly/Raum-Tutorial`



Schlusswort

...und zu guter Letzt: Jetzt Kunst!

> „In diesem Kunstlabor sind wir ja sehr frei gewesen – irgendwie doch immer bezogen auf den Lehrplan, aber in einer ganz anderen Art und Weise. Wenn wir ein Haus des Lernens bauen wollen, dann muss so ein Raum da unbedingt einen Platz haben."
>
> **Andreas Tempel,**
> **Schulleiter der Alexander-Coppel-Gesamtschule Solingen**

Bildung ist der Schlüssel zur Gestaltung der digitalen und globalen Gesellschaft von morgen. Wichtige Kompetenzen für die Zukunft sind kreatives, lösungsorientiertes Denken, die Fähigkeit zum Umgang mit Diversität und Komplexität, Teamfähigkeit und Selbstbewusstsein. Schüler*innen zeitgemäße Bildungsangebote zu bieten, in denen sie sich diese Kompetenzen aneignen können, ist eine zentrale Herausforderung für unser heutiges Schulsystem.
Kreative Formen des Lehrens und Lernens sind die optimale Vorbereitung, um unsere komplexe und vernetzte Gegenwart aktiv mitzugestalten. Denn der Umgang mit Kunst und Kultur ermutigt, sich auf Neues einzulassen und sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen. Kulturelle Bildung leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung kreativer, selbstbestimmter und engagierter Persönlichkeiten.
Die Relevanz künstlerischer Praxis in Schulen wird bereits oft betont, allerdings muss sie nun auch Eingang in den Schulalltag finden und gelebte Schulkultur werden. Kreative und künstlerische Ansätze in Schulen können Kindern und Jugendlichen einen hohen Mehrwert bieten, stoßen aber auch immer wieder an Grenzen innerhalb der schulischen Rahmenbedingungen.
Die großen Modellprojekte und Programme zu Kultureller Bildung in Schulen wie beispielsweise „Jedem Kind ein Instrument" und „Kulturagenten für kreative Schulen" haben in den letzten Jahren für viele Schulen den Schritt ermöglicht, künstlerisches Arbeiten in den Schulalltag
zu implementieren. Bei diesen Modellprojekten darf es jedoch nicht bleiben.

Jede Schule muss sich selbst auf den Weg machen, ihre eigenen Formen der Umsetzung zu finden. Die Programme und die dabei entwickelten Werkzeuge können helfen, den Anfang zu erleichtern.
Und auch dieser Ratgeber soll Sie auf diesem Weg unterstützen!
Denn das gebündelte Erfahrungswissen darüber, wie künstlerische Praxis in Schulen spartenübergreifend und spartenspezifisch in hoher Qualität aussehen kann und was es dafür bedarf, liegt mit diesem Buch erstmals in kompakter Form vor. Darüberhinaus möchte der Ratgeber eine Übersetzung zwischen den Sprachen der Kunst- und Schulwelt bieten und damit zwischen beiden Welten eine Brücke bauen.
Die diesem Buch zugrundeliegende, jahrelange Erfahrung zeigt, dass künstlerische Praxis in Schulen eine sehr große Bereicherung für Bildungsprozesse darstellt. Sie ist sehr individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler*innen und die Voraussetzungen in jeder Einzelschule zugeschnitten, folgt offenen Prozessen mit spontanen Entscheidungen und bewegt sich über die rein kognitive Ebene hinaus. Dennoch können die dahinterliegenden Herangehensweisen und Strategien nachvollziehbar dargestellt werden. Schulen können die Erfahrungspotenziale künstlerischer Prozesse in ihre Unterrichtspraxis einbeziehen, wenn das Bewusstsein dahingehend geschärft ist, worauf bei der Konzeption und Umsetzung künstlerischer Angebote zu achten ist. Der Ratgeber zeigt, wie künstlerische Ansätze auch über Modellprojekte hinaus in der Breite der Schullandschaft umgesetzt werden können und möchte im Zusammenspiel mit der Kunstlabore-Plattform, auf der alle in dieser Publikation besprochenen Praxisbeispiele ausführlich beschrieben sind, die ersten Schritte erleichtern. Die hier skizzierten Projekte bilden nur einen Ausschnitt der zahlreichen Projekte auf kunstlabore.de ab. Die Plattform zeigt praxisnah, wie künstlerisches Arbeiten in Kooperation mit außerschulischen Partner*innen gelingt und macht vielfältige Arbeitsmaterialien, Prozesse, Erfahrungen und Inspirationen in der Breite der Schullandschaft zugänglich.

Macht man sich selbst auf den Weg, ist man schnell mit einer sich stetig ausdehnenden und verändernden Landschaft von Akteur*innen und Möglichkeiten konfrontiert, mit welcher man sich aktuell und je nach Bedarf individuell immer wieder auseinandersetzen muss. Hilfreiche Ansprechpartner*innen in den Bundesländern können dabei beispielsweise die Ministerien, Landes- beziehungsweise Qualitätsinstitute, Lehrer-

fortbildungsinstitute, Schulträger oder Fachstellen für Kulturelle Bildung sein. Im Folgenden geben wir eine Auswahl von hilfreichen Links zu verschiedenen Themen.

Beratung

In einzelnen Bundesländern existieren Beratungsstellen, die Schulen bei den ersten konzeptionellen Schritten sowie bei der Umsetzung künstlerischer Projekte unterstützen können:



Brandenburg: Die Plattform „Kulturelle Bildung Brandenburg" berät Schulen bei Kooperationen; geplant ist in Zukunft auch eine Datenbank mit Künstler*innenprofilen und Projektbeispielen: ► www.plattformkulturellebildung.de

---

Bremen: Die Quartier gGmbH hat gemeinsam mit Schulen sogenannte Formatprojekte im Rahmen des Programms „Kreativpotentiale Bremen" umgesetzt und begleitet sie seit 2014 bei der Umsetzung Kultureller Bildung im Schulalltag: ► www.quartier-bremen.de/category/projekte/kreativpotentiale-bremen/

Hessen: Auf der Webseite des Büros für Kulturelle Bildung des Hessischen Kultusministeriums finden Sie umfangreiche Beratungsangebote der Fachberatung Kulturelle Bildung: ► kultur.bildung.hessen.de/fachberatung/aufgaben.html

---

Mecklenburg-Vorpommern: Die Fachstelle für Kulturelle Bildung Mecklenburg-Vorpommern bietet sowohl Kulturschaffenden als auch Schulen praktische Hilfestellung bei der gemeinsamen Umsetzung von Projekten. Sie berät auch zum Bundesprogramm „Kultur macht stark": ► kubi-mv.de/

Niedersachsen: Die Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung Niedersachsen (LKJ) bietet bei der Kontaktstelle „Kultur

macht Schule“ für Kulturschaffende, die mit Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten möchten, Beratung, Qualifizierung und Fachaustausch. Hervorzuheben ist die Rechtsberatung: Schulen und Kulturschaffende können sich zu den rechtlichen Aspekten einer gemeinsam Kooperation beraten lassen.
► kulturmachtschule.lkjnds.de/willkommen.html

Nordrhein-Westfalen: Bis 2019 wurden von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. staatliche Moderator*innen aus allen fünf Bezirksregierungen fortgebildet, die interessierten Schulen schulinterne und schulexterne Fortbildungen anbieten. Sie können von Schulen als Berater*innen über die Kompetenzteams angefragt werden. Man findet sie durch die Auswahl des jeweiligen Regierungsbezirks auf der Karte unter dem Punkt „Kooperation mit Bildungspartnern“ und der Auswahl „Kulturelle Bildung“:
► www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/

Nordrhein-Westfalen: Die Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ bietet ein umfassendes Beratungsangebot und unterstützt Schulen bei Kooperationen mit Kulturpartner*innen und der Entwicklung eines kulturellen Schulprofils: ► www.kulturellebildung-nrw.de/home

---

Rheinland-Pfalz: Die Servicestelle „Kulturelle Bildung Rheinland-Pfalz“ bietet Beratungen an: ► www.skubi.com

---

Schleswig-Holstein: Hier können 15 Kreisfachberater*innen zur Verankerung Kultureller Bildung an schleswig-holsteinischen Schulen angefragt werden. Zusätzlich stehen im gesamten Bundesland ausgebildete Kulturvermittler*innen zur Verfügung, um künstlerische Angebote für die Schulen zu vermitteln:
► www.kulturvermittler-sh.de

Suche nach Kunst- und Kulturschaffenden

Um gemeinsame Projekte zu starten ist es wichtig, Kunst- und Kulturschaffende zu gewinnen, die gerne ihre Kompetenzen einbringen. Fächer- und disziplinenübergreifendes Arbeiten führt dazu, neue Prozesse und Strukturen zu etablieren, sodass immer mehr Schüler*innen von künstlerischer Arbeit profitieren können.
Bei der Suche nach geeigneten Kunst- und Kulturschaffenden bieten sich folgende Datenbanken an:



Auf dem „Kulturserver“ befindet sich eine Datenbank von Kunst- und Kulturschaffenden, die nach Regionen und Sparten sortiert ist: ► www.kulturserver.de/-/kulturschaffende

---

Die Linkliste des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ enthält Hinweise auf Plattformen und Datenbanken, die bei der Recherche nach Kunst- und Kulturpartner*innen hilfreich sein können. Außerdem gibt sie wertvolle Hinweise und Tipps für die Partner*innen-Auswahl oder die Reflexion künstlerischer Projekte: ► bit.ly/Linkliste_Kulturagenten

---

Die Datenbank von „Aktion Tanz – Bundesverband Tanz in Bildung und Gesellschaft e.V.“ hilft bei der Suche nach Tänzer*-innen und Vermittler*innen:
► www.aktiontanz.de/tanzpod/profile

Die Webseite des Deutschen Musikinformationszentrums bietet eine Übersicht zu Orchestern, Musiktheatern, Musikschulen und anderen musikalischen Einrichtungen:
► www.miz.org/musikatlas.html

Die Plattform „Kulturelle Bildung Brandenburg“ ist dabei behilflich, Schule mit Künstler*innen und Kulturpartner*innen zusammenzubringen: ► www.plattformkulturellebildung.de

---

Auf der Webplattform „Netzwerk Kulturelle Bildung“ des Kulturnetzes Hamburg können interessierte Schulen in den Angeboten von Künstler*innen, Kulturschaffenden und Kulturinstitutionen stöbern: ► kulturnetz-hamburg.de

---

Wer in Mecklenburg-Vorpommern nach Angeboten von Künstler*innen und Kulturschaffenden für Bildungseinrichtungen sucht, wird im Online-Atlas „Kulturelle Bildung“ der Fachstelle Kulturelle Bildung Mecklenburg-Vorpommern fündig: ► kubi-mv.de/online-atlas/

Das Internetportal des Landesprogramms Kultur und Schule wird vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen betreut und bietet eine umfangreiche Datenbank mit Künstler*innen und Projektbeispielen: ► www.kultur-und-schule.de

---

Die Servicestelle Kulturelle Bildung Rheinland-Pfalz vernetzt Künstler*innen und Kulturschaffende mit Bildungseinrichtungen: ► www.skubi.com/ueber-uns/servicestelle-kulturelle-bildung/

Auf dieser Projektwebseite von „Schule trifft Kultur“ finden Sie Profile erfahrener Kulturvermittler*innen und Projektbeispiele in Schleswig-Holstein: ► www.kulturvermittler-sh.de/kuenstler

---

Finanzierung

Künstlerisches Arbeiten an Schulen kostet Geld und die Suche nach finanzieller Unterstützung ist nicht immer einfach. Es gibt jedoch viele unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten, die sich teilweise von Bundesland zu Bundesland stark unterscheiden. Oftmals ist bei kleineren Projekten eine Finanzierung durch die Schule selbst möglich, indem schulinterne Mittel zur Verfügung gestellt werden können. Auch eine Finanzierung durch Drittmittel, wie beispielsweise Fördervereine und -kreise der Schule oder finanzielle Unterstützung durch örtliche Rotary und Lions Clubs ist oft

machbar. Auch Unternehmen, Banken und Sparkassen sowie Baugenossenschaften können gegebenenfalls im Rahmen ihrer Corporate-Cultural-Responsibility-Strategien beispielsweise Honorare von Künstler*innen übernehmen. Neben bundesweiten Förderprogrammen gibt es häufig landesweite und lokale Förderungen wie zum Beispiel den Berliner Projektfonds für Kulturelle Bildung oder entsprechende Initiativen und Programme der Bildungs- oder Kulturministerien. Private und öffentliche Stiftungen stellen ebenfalls oft auf Antrag Gelder für künstlerische Projekte zur Verfügung, wenn sie mit dem Stiftungszweck vereinbar sind. Die bereits unter dem Punkt „Beratung“ aufgeführten Fachstellen in den Ländern – Plattform Kulturelle Bildung Brandenburg, Quartier gGmbH Bremen, Fachstelle Kulturelle Bildung Mecklenburg Vorpommern, LKJ Niedersachsen, Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW sowie die Servicestelle Kulturelle Bildung Rheinland-Pfalz – bieten ebenfalls Auskunft zur Finanzierung und Förderung. Zudem können folgende Datenbanken hilfreich sein:



Eine Übersicht zu Stiftungen, gegliedert nach Regionen und auch inhaltlichen Schwerpunkten, finden Sie hier:

► `www.stiftungssuche.de`

Die Bundeszentrale für politische Bildung gibt eine Übersicht zu Fördermöglichkeiten Kultureller Bildung heraus:

► `bit.ly/BPP_Foerdermoeglichkeiten`

Kulturelle Schulentwicklung

Schulen entscheiden sich heute aus unterschiedlichen Beweggründen, den Schulentwicklungsprozess mit und durch Kulturelle Bildung zu gestalten und ein kulturelles Schulprofil zu entwickeln.
In diesem Ratgeber wurde die Verbesserung der Qualität der Bildungsangebote anhand der Erfahrungspotenziale von künstlerischen Prozessen zur Förderung von Kompetenzaneignung beschrieben. Außerdem wurde die zunehmende Bedeutung kreativer Formen des Lehrens und Lernens

aufgezeigt, wenn Schulen sich zu kreativen Lernorten entwickeln und die Schlüsselkompetenz Kreativität fördern wollen. Schulen, die ein kulturelles Schulprofil entwickeln, profitieren auch von der veränderten Schulkultur durch die neuen Formen der Zusammenarbeit, die partizipativ und kollaborativ geprägt sind, ebenso wie sie Schüler*innen kulturelle Teilhabe ermöglichen.
Ein kulturelles Schulprofil zu entwickeln bedeutet, dass Kulturelle Bildung zum Bestandteil der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung wird. Nicht mehr einzelne Projekte stehen dann im Fokus, sondern die Entwicklungsziele der Schule, die mithilfe von Kunst- und Kulturschaffenden erreicht werden. Der Prozess hin zur Kulturschule ist langfristig zu denken und umfasst die gesamte Schule, doch auch hier gilt es, einen Schritt nach dem anderen zu machen:



Ein hilfreiches Tool für die Entwicklung eines übergreifenden kulturell-künstlerischen Konzepts für Ihre Schule ist der im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ entwickelte Kulturfahrplan auf: ► `bit.ly/Kulturfahrplan`. Der Kulturfahrplan unterstützt Schulen dabei, noch mehr künstlerische und kulturelle Angebote im Schulalltag zu integrieren und richtet sich an all diejenigen, die sich für eine strukturelle Verankerung in ihrer Schule einsetzen. Als Planungs- und Steuerungsinstrument unterstützt der Fahrplan Sie systematisch dabei, Visionen, Ziele und operative Umsetzung zu planen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Im Rahmen des Kulturagenten-Programms haben über 250 Schulen gemeinsam mit rund 50 Kulturagent*innen ein kulturelles Schulprofil entwickelt und langfristige qualitätsvolle Kooperationen mit Künstler*innen und Kulturinstitutionen aufgebaut. Auf ► `www.kulturagenten-programm.de` finden Sie bei jedem der teilnehmenden Bundesländer in der Rubrik „Schulen“ jene Schulen, die zuletzt am Programm teilgenommen haben. In manchen Bundesländern geben zertifizierte Referenzschulen ihr Wissen weiter.

Einige Bundesländer bieten auch Beratung zu kultureller Schulentwicklung an:



Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg ist Ansprechpartnerin für Schulen beider Bundesländer, die sich mit und durch Kulturelle Bildung weiterentwickeln wollen. Aufgrund der Erfahrungen in den Schulentwicklungsprogrammen „3KulturSchulen“ sowie „Land.schaft Kulturelle Bildung“ in Brandenburg gibt es eine Expertise und Materialien zu Kultureller Bildung als „Aushängeschild“ von Schulen in ländlichen Räumen: ▸ lisum.berlin-brandenburg.de/lisum/

In Bremen bietet die Quartier gGmbH gemeinsam mit Fachberater*innen der Senatorin für Kinder und Bildung interessierten Schulen Formate des ästhetischen Zugangs zur kulturellen Schulentwicklung an. Hierbei wird auf Einzelbedarfe der jeweiligen Schulen eingegangen und es werden individuell zugeschnittene schulinterne Lehrerfortbildungen (SchiLfs) angeboten: ▸ www.quartier-bremen.de

---

In Hessen stellen die staatlichen Schulämter Fachberater*innen, die zur kulturellen Schulentwicklung beraten. Schulleitungen und Kollegien werden bei konzeptionellen als auch administrativen Fragen der Schulentwicklung mit Kultureller Bildung individuell beraten. Mehr Informationen finden Sie auf dem Hessischen Bildungsserver im Kulturportal für hessische Schulen: ▸ kultur.bildung.hessen.de.

In Niedersachsen können Schulentwicklungsberater*innen bei der Niedersächsischen Landesschulbehörde von Schulen angefragt werden. Einige von ihnen können zu dem Entwicklungsziel „Kulturelle Bildung“ beraten und den Entwicklungsprozess begleiten: ▸ www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de

---

Im Saarland ist Kulturelle Bildung ein Wahlmodul in den Fortbildungsreihen des Landesinstituts für Pädagogik und Medien für angehende Schulleitungen. Zusätzlich können

Berater*innen für kulturelle Schulentwicklung von Schulen angefragt werden. Informationen finden Sie beim Landesinstitut für Pädagogik und Medien unter dem Stichwort „KULTUR_leben!“

In Thüringen können Kulturagent*innen und Beratung zu kultureller Schulentwicklung über die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Thüringen e.V. angefragt werden:

▸ www.lkj-thueringen.de/projekte/kulturagenten.html

Jede Schule wird ihren individuellen Entwicklungsweg gehen. Dabei gilt es, die Ressourcen und Gegebenheiten vor Ort einzubeziehen, vor allem aber einfach anzufangen und Schritt für Schritt weiterzuschreiten, das Kollegium zu überzeugen, geeignete Kooperationspartner*innen zu finden sowie die entsprechenden Kommunikations- und Organisationsstrukturen zu etablieren.

Wir hoffen, dass Sie dieser Ratgeber inspiriert und ermutigt, den ersten oder nächsten Schritt zu wagen und künstlerische Arbeit an Schulen einzuführen und zu professionalisieren.

Wir freuen uns auf viele neue und qualitätsvolle künstlerische Prozesse und Projekte.

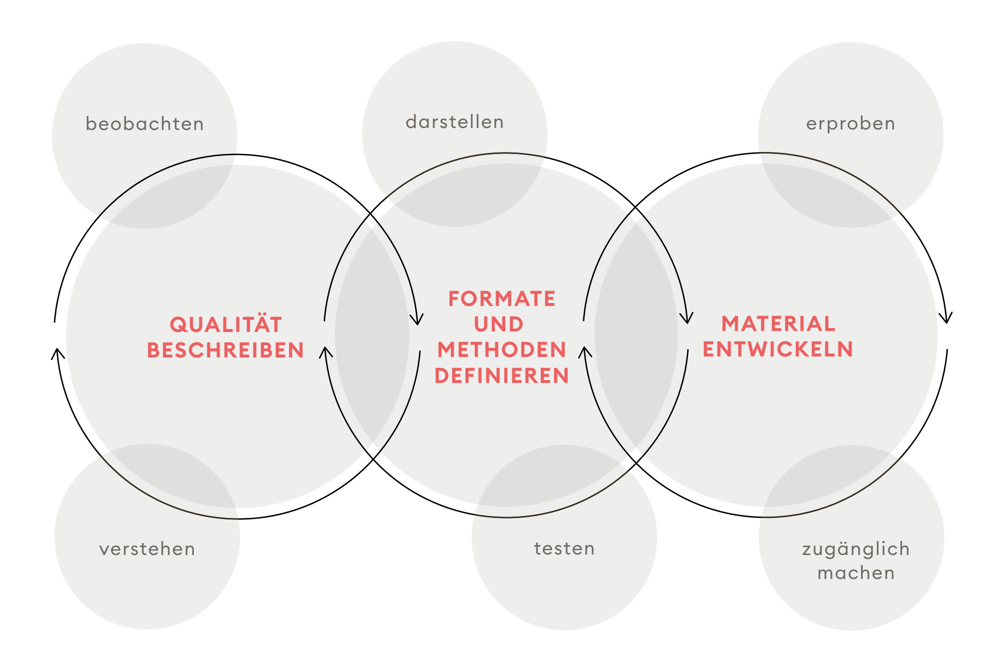
Es lohnt sich. Lassen Sie uns gemeinsam voranschreiten:
Für mehr Kunst in Schulen!

Hintergründe und Arbeitsweisen

Das Kunstlabore-Programm

Das Kunstlabore-Programm war ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm der MUTIK gGmbH im Zeitraum von 2015 bis 2019, gefördert von der Stiftung Mercator. Der Name Kunstlabore wurde bewusst gewählt: In einem Labor wird geforscht, geprüft, in Frage gestellt. Neue Perspektiven werden eingenommen, Altes wird in neue Kontexte gestellt und Neues erfunden. All dies sind Herangehensweisen, die zum künstlerischen Arbeiten gehören. Ziel des Programms war es, zu erforschen, was qualitätsvolle künstlerische Arbeit in Schulen ausmacht und wie dieses Wissen so aufbereitet werden kann, dass es Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffende inspiriert und dabei unterstützt, qualitätsvolle kulturell-künstlerische Bildung an Schulen umzusetzen. Wichtiges Kriterium war dafür, dass die Ansätze der Kunstlabore unabhängig von einzelnen Akteur*innen und Institutionen übertragbar werden sollten, damit in Zukunft auch Bildungseinrichtungen außerhalb des Programms die entwickelten Materialien nutzen können.

Wie sah der Prozess aus?



Die ausgewählten Partner*innen im Programm Kunstlabore haben langjährige Erfahrung in der Umsetzung qualitativ hochwertiger künstlerischer Praxis in Schulen. Das Programm bot ihnen den Raum für eine beobachtende, forschende und reflektierende Haltung gegenüber ihrer eigenen Arbeit. Die Partner*innen haben in diesem Rahmen ihre langjährige Praxis unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, die eigene Reflexion dokumentiert und dabei ein großes Augenmerk auf Prozessschritte, Herausforderungen und Gelingensbedingungen gelegt.
In der Begleitung des Reflexionsprozesses durch die MUTIK gGmbH ging es darum, die wesentlichen Merkmale der Arbeit nachvollziehbar zu machen und die Erkenntnisse aus den verschiedenen Kunstlaboren allgemeingültig zu formulieren. Das Ziel der Begleitung bestand darin, auch trotz aller Unterschiedlichkeiten der Sparten und konzeptionellen Herangehensweisen eine gemeinsame Form und Ästhetik für den digitalen Wissenstransfer zu finden. Über die anfängliche Unmöglichkeit, eine kunstspartenübergreifende digitale Plattform für künstlerisch-kreative Bildung in Schule zu bauen, sagt An Boekman aus dem Kunstlabor Tanz:

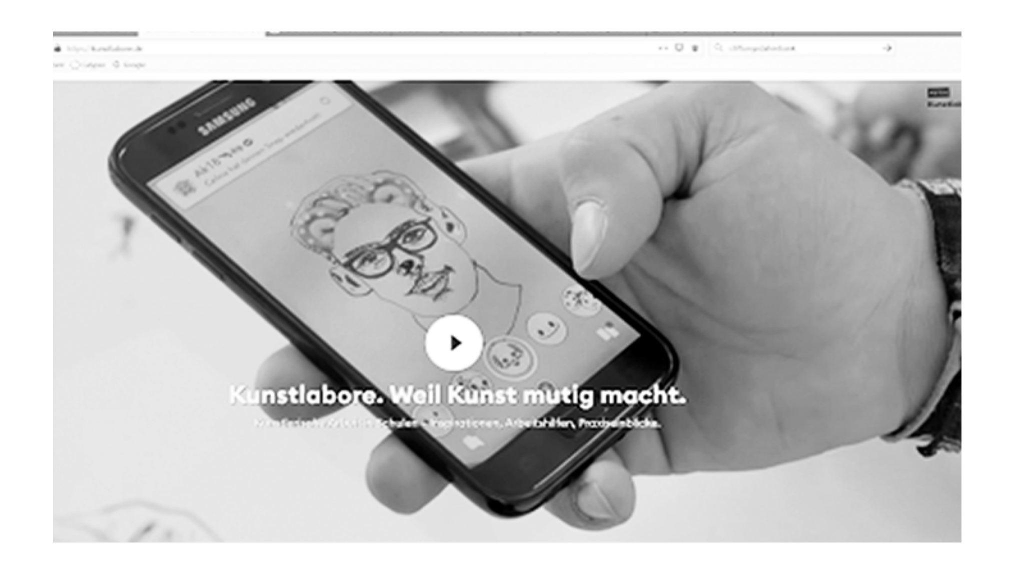
> „Im Programm Kunstlabore gab es den Wunsch, etwas Gemeinsames zu schaffen: vom Visuellen her und von der Struktur der digitalen Plattform her. Es gab auch viel Widerstand. Spannung, in der niemand etwas sagte und eigentlich alle dagegen waren. Dass aus diesen Momenten immer irgendwas entstanden ist, aus dem heraus man wieder zusammenkam, wo so ein bisschen Verzweiflung im Raum war und so ein bisschen Vorsicht und dann wieder so ein Sprudeln von Ideen. Das waren für mich die besten Momente.“
>
> **An Boekmann, Tanzvermittlerin**

Für das Programmziel, das Erfahrungswissen der Kunstlabore-Partner*innen allen zugänglich zu machen, hatten wir, die Projektleiterinnen des Kunstlabore-Programms und Autorinnen dieses Buches, uns für einen ergebnisoffenen, partizipativen, kooperativen und ko-kreativen Arbeitsprozess entschieden. Die Arbeit verlief in iterativen Phasen und war geprägt durch einen künstlerischen Ansatz: Entwickeln, Entwerfen, Testen, Anpassen, Verwerfen und neues Entwickeln, sowohl hinsichtlich der erprobten Formate und Herangehensweisen in den Laboren als auch hinsichtlich der gemeinsamen

Materialentwicklung. In einer ersten Erprobungs- und Entwicklungsphase wurden Formate und Herangehensweisen von den Laboren in ihren Netzwerken erprobt, reflektiert und erste Materialideen für den Wissenstransfer entwickelt. In der darauffolgenden Transferphase lag der Schwerpunkt auf der Zusammenarbeit mit neuen, bisher nicht in den Netzwerken aktiven Schulen und darauf, die ausgewählten Formate auf ihre Übertragbarkeit hin zu testen sowie den bisherigen Materialstand auf seine Nutzbarkeit sowie Verständlichkeit zu überprüfen. In der Finalisierungsphase des Programms wurden die Materialien zu den erprobten Formaten und Herangehensweisen für den Wissenstransfer auf der gemeinsamen digitalen Kunstlabore-Plattform aufbereitet. Im Peer-Reviewing-Verfahren haben wir dabei unseren Arbeitsstand für den digitalen Wissenstransfer regelmäßig mit Expert*innen aus Wissenschaft, Kunst und Schulen diskutiert und getestet. Die Anregungen sind in den weiteren Arbeitsprozess einbezogen worden.

Was sind die Ergebnisse?

Das während des gesamten Programmzeitraums entstandene dokumentarische Material wurde in einem eigens entwickelten Content-Curation-Prozess kuratiert und anschließend mittels Digital Storytelling in Multimedia-Reportagen, crossmediale Dossiers oder Audio-, Video- und Foto-Slideshows umgewandelt. Bei der Entwicklung der crossmedialen Erzählungen war es uns wichtig, dass die Inhalte bildstark und emotional umgesetzt werden, um die Besucher*innen der Plattform zu eigenen künstlerischen Projekten zu inspirieren und Lust auf die Umsetzung zu machen. Am Ende dieses aufregenden Projektes stehen aktuell rund 600 Seiten Materialien, zahlreiche Videotutorials, Checklisten für Kooperationen mit Kultureinrichtungen sowie interaktive, crossmediale Anleitungen für eigene künstlerische Projekte und Angebote in verschiedenen Formaten und Arbeitsweisen an Schulen – und die sie vereinende digitale Plattform:
► kunstlabore.de.



Ein weiteres Ergebnis aus der Begleitung der Kunstlabore ist dieser Ratgeber, der die verallgemeinerbaren Erkenntnisse zusammenfasst und die wesentlichen Qualitätsbereiche aus der Praxis für die Praxis beschreibt.

Wer waren die Kunstlabore-Partner*innen?

Die MUTIK gGmbH hat erfahrene Partner*innen aus fünf Kunstsparten bei der Weiterentwicklung ihrer Praxis, die sich in der Zusammenarbeit mit Schulen bewährt hat, gefördert. Die fünf Kunstlabore-Partner*innen haben sich in einem dreijährigen Reflexionsprozess mit der Erforschung und Weiterentwicklung der eigenen künstlerischen Praxis und mit Fragen nach der Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen aus der Praxisperspektive heraus befasst und ihr Erfahrungswissen geteilt. Das MUTIK-Team hat diesen Prozess konzeptioniert, angeleitet und beraten. Die entstandenen Inhalte erheben keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Sie beruhen auf der individuellen Praxiserfahrung der fünf beteiligten Kunstlabore und deren Begleitung.

Kunstlabor Literatur

Das Kunstlabor Literatur wurde von der Gemeinschaft zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur e.V. / LesArt durchgeführt. LesArt ist ein europaweit einzigartiges Literaturhaus für Kinder und Jugendliche in Berlin und erarbeitet kreative, interaktive Veranstaltungsmodelle zur literarisch-ästhetischen Bildung. Diese Modelle gehen von den Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen aus und steigern die Leselust, Sprachkompetenz und Diskussionsfreude.

Im Kunstlabor Literatur entwickelte und erweiterte LesArt in Zusammenarbeit mit Schulen Veranstaltungskonzepte für den Einsatz im Unterricht. Auf ► kunstlabore.de wird gezeigt, wie unter Einbeziehung verschiedener Medien und mit Hilfe künstlerischer Ansätze Kindern und Jugendlichen Freude am Lesen vermittelt und ihre Diskussions- und Gesprächskultur verändert werden kann.

Die digitalen Formatbeispiele stellen anhand von zahlreichen Videos, Interviews mit Anleitenden, Erklärfilmen und Arbeitsmaterialien fünf erprobte Veranstaltungen vor. Die digitale Literaturdatenbank „Der rote Elefant“ (► der-rote-elefant.org) beinhaltet Rezensionen von Fachleuten zu empfehlenswerten Kinder- und Jugendbüchern.

Kunstlabor Tanz

Das Kunstlabor Tanz wurde durchgeführt von TanzZeit e.V. TanzZeit bietet professionellen Tanzunterricht durch erfahrene Künstler*innen mit pädagogischer Kompetenz an allen Schulformen. Mathematische Formeln, der Stromkreis, englische Vokabeln – alles kann mit und durch Tanz erfahrbar werden. TanzZeit bringt Kindern unabhängig von Herkunft oder Geschlecht zeitgenössischen Tanz als Kunstform näher und versucht, Tanz im Bildungswesen zu etablieren.

Im Kunstlabor Tanz entwickelte TanzZeit Praxis-Materialien, die zeigen, wie Tanz in Schulen stattfinden kann und welche Kompetenzen Tänzer*innen und Lehrer*innen dafür brauchen.

Es wird dargestellt, wie Tanz das eigene Körperbewusstsein und die -wahrnehmung stärkt, im gemeinsamen Prozess Empathie fördert und Sprachbarrieren überwinden kann. Neben Informationen zu Finanzierungsmöglichkeiten finden sich auf ► kunstlabore.de auch Anlaufstellen zur Suche nach einem geeigneten Tänzer oder einer Tänzerin.

Tanzvermittler*innen und Lehrer*innen werden anhand anschaulicher Beispiele und praxisnaher Informationen angeregt, selbst aktiv zu werden. Das digitale Praxistool „Calypso“ (► calypso.tanzzeit-berlin.de) bietet vielfältige Hilfe zur gemeinsamen Umsetzung eigener Tanzangebote.

Kunstlabor Bildende Kunst

„KLAUS – das Kunstlabor an und mit Schulen“ wurde durchgeführt von der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Im Kunstlabor KLAUS wurde erprobt, wie künstlerische Projekte mit einem Artist-in-Residence an Schulen durchgeführt werden können. Hierzu wurden an Schulen Künstler*innen-Ateliers eingerichtet, die regelmäßig für Schüler*innen und Lehrer*innen zur Inspiration, Meinungsbildung und für künstlerische Arbeit geöffnet waren.
Das Kunstlabor KLAUS erprobte, was passiert, wenn freie Künstler*innen an Schulen tätig werden. Wie können künstlerische Angebote an den Fachunterricht anknüpfen? Und welche Möglichkeiten bietet ein Atelier für Schüler*innen und Lehrer*innen?
Im Zusammenspiel von Praxis und Wissenschaft entstanden auf ► kunstlabore.de Materialien in Form von digital aufbereiteten Formatbeispielen für qualitätsvolle künstlerische Bildungsangebote an Schulen, beispielsweise Tutorials, Inputs und Impulse anhand von Videos, Fotostrecken und Checklisten sowie eine Anleitung, wie man ein Künstler*innen-Atelier an einer Schule einrichten kann. Wissenschaftliche Texte ergänzen und reflektieren die Praxis.

Kunstlabor Theater

Das Kunstlabor Theater wurde durchgeführt von der BürgerStiftung Hamburg und dem Land Hamburg, vertreten durch die Behörde für Schule und Berufsbildung und die Behörde für Kultur und Medien. Im Kunstlabor Theater zeigt das Programm TUSCH – Theater und Schule Hamburg, wie gute Kooperationen zwischen Schulen und Theatern funktionieren. TUSCH bringt seit 2001 Theater und Schulen zusammen und begleitet sie beim Auf- und Ausbau von Kooperationen und der Umsetzung zahlreicher Theaterprojekte und ermöglicht dadurch Kindern und Jugendlichen, Theater als Kunstform im Schulalltag zu erfahren.

Wie können Schüler*innen Theater als Kunstform im Schulalltag kennenlernen? Wie können sie dabei neue Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und lernen, sich selbst auf der Bühne zu behaupten? Und wie gelingt zu diesem Zweck eine gute Kooperation zwischen einer Schule und einem Theater?
Im Rahmen des Kunstlabors Theater hat TUSCH vier ausgewählte Partnerschaften intensiv begleitet, das Wissen über Kooperationen gebündelt, erweitert und digital aufbereitet. Anhand von vier digitalen Projektbeispielen, einem crossmedialen Lehrbuch und der Einführung in den Themenschwerpunkt „Kooperationen aufbauen und gestalten“ werden auf ► kunstlabore.de tiefe Einblicke in theatrale Prozesse und Arbeitsweisen gegeben, sowie viele praktische Tipps und Hilfestellungen für die Umsetzung eigener Theaterprojekte in Schulen zur Verfügung gestellt.

Kunstlabor Musik

Das Kunstlabor Musik wurde durchgeführt vom Zukunftslabor, einer Initiative der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen. Das Zukunftslabor zeigt Chancen auf, die sich durch kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Kultureinrichtungen ergeben können. Die tiefgehenden Erkenntnisse über die Wirkungsweisen von Musik in Kooperations-Kontexten gewinnt das Zukunftslabor aus einer besonderen Ausgangssituation: einer Wohngemeinschaft von Schule und Weltklasse-Orchester.
Hinter der Erfolgsgeschichte des Zukunftslabors der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen steht eine Haltung, die Gegensätze toleriert und dadurch spannungsvolle, ganzheitliche Lösungen ermöglicht.
Wie kann Musik zum Katalysator für individuelle persönliche Entwicklungen bei Schüler*innen werden? Das Kunstlabor Musik gibt seine gesammelten Erfahrungen an all diejenigen weiter, die sich auch im Kleinen von diesem Kooperationsmodell inspirieren lassen möchten. Die räumliche Situation mag schwer nachahmbar erscheinen – die Gelingensbedingungen für die Wirkungen solcher Kooperationen sind dies jedoch nicht: Von absichtslosen Alltagsbegegnungen, über gemeinsame Aktivitäten in der Schule bis hin zum Arbeiten im sozialen Kontext, für jeden Anlass und für alle Vorkenntnisse ist etwas dabei. Ob in der Stadt oder auf dem Land – Möglichkeiten, Musiker*innen mit Schüler*innen zusammenzuführen und langfristige Partnerschaften zu entwickeln, gibt es viele. Auf ► kunstlabore.de geben Lehrer*innen, Musiker*innen und Schüler*innen Einblicke in die konkrete Umsetzung sowie Tipps und Tricks zur Zusammenarbeit.

MUTIK gGmbH

Die MUTIK gGmbH hat sich für Kulturelle Bildung engagiert und dazu beigetragen, Kunst und Kultur nachhaltig im Schulsystem zu verankern.
Dank eines länderübergreifenden Wissenstransfers mit einem Netzwerk aus rund 300 Schulen und 200 Partner*innen aus Kunst, Bildung, Wissenschaft und Politik können heute mehr Kinder und Jugendliche Kunst und Kultur im Schulalltag erfahren. Die Ergebnisse der MUTIK-Projekte „Kunstlabore", „Kulturagenten für kreative Schulen" und „Kreativpotentiale im Dialog" sind auf verschiedenen Plattformen öffentlich zugänglich. So findet sich zum Beispiel auf ▶ `www.lehrer-online.de` die Themenwelt „Kulturelle Bildung" mit Unterrichtseinheiten, Informationen und praktischen Tipps für Lehrer*innen.
Im Kulturagenten-Programm haben über 250 Schulen gemeinsam mit rund 50 Kulturagent*innen ein kulturelles Schulprofil entwickelt und langfristige, qualitätsvolle Kooperationen mit Künstler*innen und Kulturinstitutionen aufgebaut. Auch in der Schweiz hat das Modell der „Kulturagenten für kreative Schulen" Anklang gefunden. Auf ▶ `www.kulturagenten-programm.de` finden sich die Ergebnisse aus acht Projektjahren. Die MUTIK gGmbH wurde von 2011 bis 2019 von der Stiftung Mercator gefördert.

Welche weiteren Mitwirkenden waren beteiligt?

An der Erarbeitung der Plattform ▶ `kunstlabore.de` waren viele Personen und ihre verschiedenen Blickwinkel und Professionen beteiligt. Zahlreiche Fotograf*innen und Filmer*innen haben die Prozesse vor Ort in den Schulen begleitet. Künstler*innen, Tänzer*innen, Kulturvermittler*innen, Musiker*innen, Literaturvermittler*innen, Theaterpädagog*innen, Schüler*innen und viele mehr haben ihre Erfahrungen und ihr Wissen einfließen lassen. Lehrer*innen aus künstlerischen und auch nicht-künstlerischen Fächern waren bereit, mit uns gemeinsam künstlerische Arbeit in ihren Schulen neu und immer wieder anders zu erproben und ihr Wissen frei zugänglich an andere weiterzugeben. Schuldirektor*innen haben den Prozess aus der Sicht einer Führungskraft bereichert.

Zudem wurden wir von Profis im Bereich Storytelling, Filmemachen, Design Thinking und Prototyping unterstützt. Besonderer Dank gilt hierbei der Agentur HonigStudios – insbesondere Maria Grau-Stenzel und Jiannis Sotiropoulos – die die Plattform mit uns gemeinsam entwickelt und umgesetzt haben, Christina Maria Schollerer vom StoryDesign.Studio für Text, Lektorat und Story Design Konzept, Susanne Stövhase und Manuela Mohr vom Education Innovation Lab für die Begleitung des gemeinsamen Reflexionsprozesses sowie Johannes Eglau für die Unterstützung in der Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen und dem Zusammenspiel von Kompetenzen und Erfahrungspotenzialen.

Mit welcher Haltung haben wir im Kunstlabore-Programm gearbeitet?

Unsere Arbeit im Programm Kunstlabore war geprägt von der Organisationskultur der MUTIK gGmbH mit einem systemischen sowie prozess- und lösungsorientierten Ansatz. Wichtig dabei war uns, nichts von unseren Partner*innen zu verlangen, was wir nicht selbst bereit waren einzubringen – das betraf sowohl die künstlerischen und kreativen Arbeitsansätze als auch die Arbeitsbegegnung auf Augenhöhe als Expert*innen in unseren jeweils verschiedenen Bereichen und Kunstsparten. Dafür haben wir eine gemeinsame Arbeitsatmosphäre geschaffen, die einen offenen und ehrlichen Austausch über Scheitern, Emotionen und Verletzlichkeit genauso selbstverständlich ermöglicht hat wie das Durchhalten auf der Zielgeraden und das Feiern von Erfolgen. Unsere Haltung war von Offenheit, Neugierde und Optimismus geprägt. Kritik war willkommen, Auseinandersetzung wurde als Chance gesehen, um das gemeinsame Ziel weiterzuentwickeln und neue Ideen zu generieren. Die Bereitschaft, Wissen offen mit allen zu teilen, künstlerische und kreative Arbeitsmethoden einzubringen, experimentierfreudig zu sein und sich selbst nicht so wichtig zu nehmen: all das hat das Programm bereichert.

Welche Methoden haben wir angewendet?

Das forschende, ergebnisoffene Suchen nach neuen Erkenntnissen und Lösungswegen setzt Engagement, Kreativität und Lust auf Erneuerung ebenso voraus wie eine von Offenheit geprägte Grundhaltung. Im Programm Kunstlabore wurde der Entwicklungsprozess so gestaltet, dass ein „Denken mit den Händen“ möglich wurde. Dabei wurden verschiedene Innovationsmethoden eingesetzt, um implizites Erfahrungswissen der Kunstlabore-Partner*innen zugänglich zu machen und den Wissenstransfer zu ermöglichen. Dazu zählten unter anderem Design Thinking, Peer-Reviewing, Video-Prototyping, Persona-Arbeit oder Digitales Storytelling.
Design Thinking ist eine Innovationsmethode, die mit ihren Prinzipien, Ansätzen und Werkzeugen sehr kompatibel mit der Arbeitsweise und künstlerischen Praxis unserer Partner*innen war. Design Thinking wurde bereits in der Programmkonzeption angewendet und im Verlauf des Prozesses haben wir die Methoden und Herangehensweisen an unseren Kontext angepasst.
Peer-Reviewing stammt ursprünglich aus dem Wissenschaftsbereich und ist ein Verfahren zur Qualitätssicherung einer wissenschaftlicher Publikation durch unabhängige Gutachter*innen aus dem gleichen Fachgebiet.
Wir haben die Methode angewendet, um uns bei einer Fachöffentlichkeit Feedback einzuholen sowie in den Laboren gegenseitig Arbeitszwischenstände zu reflektieren.
Video-Prototyping ist eine hilfreiche Methode, um strukturiert Wissen oder noch Formloses und noch nicht Existentes in einen Legefilm zu übersetzen. So können neue Ideen für die Beteiligten greifbar und lebendig und implizites Wissen veranschaulicht werden.
Personas sind fiktive Charaktere mit konkreten Merkmalen, wie Name, Alter, Geschlecht, Beruf, Konsumgewohnheiten, Einkommenssituation, Werte und Lebensziele, Erziehungsstil und Bildungsstand. Diese zugeordneten Attribute basieren in der Regel auf Feld- und Milieukenntnissen, Forschung in Form von Beobachtung und Befragung oder auf Empathie. Mithilfe der Persona-Methode werden die Zielgruppen eines Produkts oder einer Dienstleistung in der Gesamtheit ihrer Lebenssituation wahrgenommen und beschrieben. Die Persona-Arbeit hat uns in der Konzeptionsphase in der Reflexion über die beteiligten Akteur*innen unterstützt.

Digitales Storytelling ist die Kunst, Wissen über Geschichten digital zu vermitteln. Diese Erzählmethode beruht auf der Erkenntnis, dass Menschen komplexe Zusammenhänge besser verstehen, wenn sie ihnen in Form von Geschichten weitergegeben werden. Bei der Entwicklung von Erzählsträngen haben wir darauf geachtet, dass Inhalte in einer bildstarken und emotionalen Weise transportiert werden. Die Methode eignet sich besonders dafür, komplexe Inhalte verständlich und strukturiert aufzubereiten.

> „Für uns war es ein sehr gewinnbringender Lernprozess auf verschiedensten Ebenen. Das Analoge war auch im digitalen Entwicklungsprozess immer dabei. Wir haben die ganze Zeit sehr viele verschiedene Methoden kennengelernt, sehr handwerklich und künstlerisch gearbeitet. Wir haben zum Beispiel Prototypen gebastelt und Legefilme gedreht, um Abstraktes zu visualisieren. Wir haben sehr viel gelernt, uns sehr viele neue Methoden angeeignet und sie teilweise auch schon in Veranstaltungen oder in Darstellungen auf unserer Webseite übertragen.“
>
> **Anja Krauß, Kunstlabor Literatur**

Mitwirkende am Buch

In die Texte dieses Buches sind Textfragmente der Webseite ► kunstlabore.de von folgenden Autor*innen eingeflossen:

Nicole Berner, An Boekman, Julia Eplinius, Lea Fink, Hanna Hegenscheidt, Ulrich Huhn, Sandra Jasper, Anja Krauß, Sabine Mähne, Linnet Oster, Livia Patrizi, Stephanie Schiller, Franziska Spohr, Carina Stewen, Janine Strasser

Alle nicht durch das Literaturverzeichnis gekennzeichneten Zitate von Kunst- und Kulturschaffenden, Lehrpersonen und Schüler*innen spiegeln die konkreten Erfahrungen im Programm Kunstlabore wider und entstammen der Webseite ► kunstlabore.de.

Wir danken allen Beteiligten für ihre Unterstützung.

Wir bedanken uns außerdem bei der Agentur Heimann+Schwantes für das professionelle und schöne Layout dieses Buches, bei Christina Maria Schollerer für die redaktionelle und motivierende Unterstützung und bei Johannes Eglau für Recherche und Aufarbeitung des Themas Kompetenzen im Bildungssystem.

„Kunstlabore“ ist ein Programm der MUTIK gGmbH, gefördert von der Stiftung Mercator.

Literaturverzeichnis

Amtsblatt der Europäischen Union (2006): ***Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen***, [online]: http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf [31.07.2019].

Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): ***Wissen ist keine Kompetenzaneignung. Dialoge zur Kompetenzreifung***, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, zitiert nach Erpenbeck, John (2014): Stichwort: ***„Kompetenzen“***, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Hg.): ***DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung***, Heft 3/2014: 20-21.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): ***Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration***, [online]: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 [06.08.2019].

Bamford, Anne (2010): ***Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung***, Münster: Waxmann.

Bender, Saskia (2010): ***Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule***, Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Bildungsserver Berlin Brandenburg (o.J.): ***Rahmenlehrplan Online Berlin Brandenburg***, [online]: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/ [05.09.2019].

Bundesverband Tanz in Schulen (o.J.): ***Qualitätsrahmen Tanz in Schulen+***, [online]: https://bv-tanzinschulen.de/wordpress/wp-content/uploads/2017/10/BV_Plakat_RUN-DE2_PRESS.pdf [21.08.2019].

Burow, Olaf-Axel (2017): ***Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren***, in: Burow, Olaf-A., Gallenkamp, Charlotte (Hrsg.): ***Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren***, Weinheim: Beltz.

Burow, Olaf-Axel (2010): ***Warum brauchen wir kulturelle Bildung in der Schule? Ein Plädoyer***, [online]: http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59965/kulturelle-bildung-in-der-schule [31.07.2019].

Couprie, Katy/Louchard, Antonin (2001): ***Die ganze Welt***, Hildesheim: Gerstenberg Verlag.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2018): ***FLOW und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen***, Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (Hrsg.) (2008): ***Qualitätsrahmen für Kooperationen zur kulturellen Bildung an Ganztagsschulen***, [online]: https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/ah-11.pdf [06.08.2019].

Dorner, Willi (2014): ***bodies in urban spaces***, Berlin: Hatje Cantz Verlag.

Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2016): ***Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt***, Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Erpenbeck, John (2014): ***Stichwort: „Kompetenzen“***, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Hg.): ***DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung***, Heft 3/2014: S. 20-21.

Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003): ***Einführung.*** In: Dies. (Hrsg.): ***Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis***, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1996): ***Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung***, In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): ***Kompetenzentwicklung*** 1996, Münster: Waxmann, S. 15-152.

Fadel, Charles/ Bialik, Maya/ Trilling, Bernie (2017): ***Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen***, Deutsche Übersetzung der Originalausgabe von 2015 von Muuß-Merholz, Jöran, Hamburg: Verlag ZLL21 e.V.

Florida, Richard (2002): ***The Rise of the Creative Class: And How It’s Transforming***

Work, Leisure, Community & Everyday Life, New York: Basic Books.

Forum K & B GmbH (2015): ***Kulturagenten für kreative Schulen***, [online]: http://publikation.kulturagenten-programm.de/onlinepublikation.html [06.08.2019].

Freitag, Egon (2018): ***Lexikon der Kreativität. Grundlagen - Methoden - Begriffe***, Renningen: expert verlag.

Herrndorf, Wolfgang (2010): ***Tschick***, Berlin: Rowohlt.

Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2010): ***Kompetenztraining - Informations- und Trainingsprogramme.*** Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Holm-Hadulla, Rainer M. (2007): ***Kreativität - Konzept und Lebensstil***, 3. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kaplan, Jerry (2017): ***Künstliche Intelligenz. Eine Einführung***, Frechen: mitp Verlag.

Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2017): ***Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen***, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): ***Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007*** i. d. F. vom 10.10.2013, [online]: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf [31.07.2019].

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): ***Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe***, Berlin, 23. September 2011, [online]: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf [31.07.2019].

Meier, Lutz (2019): ***Andreas Schleicher. Lernen, wie man die richtigen Fragen stellt***, Interview, in: ***Capital*** vom 16. März 2019, [online]: https://www.capital.de/wirtschaft-politik/andreas-schleicher-lernen-wie-man-die-richtigen-fragen-stellt [31.07.2019].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): ***Bildungsplan 2016***, [online]: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite [05.09.2019].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): ***Kernlehrpläne für das Gymnasium***, [online]: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/gymnasium.html [05.09.2019].

Mutius, Bernhard von (2000): ***Die Verwandlung der Welt. Ein Dialog mit der Zukunft***, Stuttgart: Klett-Cotta.

Naujokat, Kristin/Nicolai, Daniela (2019): ***Kulturelle Bildung als Motor für die Schulentwicklung*** in: ***Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung***, Ausgabe 4/2019, Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

Niedersächsisches Kultusministerium (o.J.): ***Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen***, [online]: http://nline.nibis.de/cuvo/menue/nibis.phtml?menid=116&PHPSESSID=aecf535165df6efd75ff1984d3e02d08 [05.09.2019].

OECD (2015-2019): ***OECD Future of Education and Skills 2030 project***, [online]: http://www.oecd.org/education/2030-project [01.08.2019].

Rat für Kulturelle Bildung (2018): ***Research on Impacts of Arts Education. German-Dutch Perspective***, [online]: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2018-07-16_Publikation_German-Dutch_Colloquium.pdf [31.07.2019].

Rat für Kulturelle Bildung (2014): ***Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge***, [online]: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Schoen_Einzelseiten.pdf [06.08.2019].

Reckwitz, Andreas (2017): ***Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung***, Berlin: Suhrkamp Verlag.

Robinson, Ken/Aronica, Lou (2016): ***Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education***, London: Penguin Books.

Schleicher, Andreas (2019): ***Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten***, Bielefeld: wbv Publikation.

Scharf, Ivana (2017): ***Strategien für mehr Qualität und mehr Kunst- und Kulturschaffende an Schule***, In: Michael Heber / Mona Jas (Hrsg.) ***Fokus: Kunst- und Kulturschaffende* in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte!***, München: kopaed, 139-144, hier Seite 139.

Steinberg, Claudia (2014): ***Wirkungsforschung zu ästhetisch-kulturellen Bildungsangeboten in den Feldern Bewegung, Tanz, Musik und Theater***, Seite 18, [online]: http://docplayer.org/29884460-Wirkungsforschung-zu-aesthetisch-kulturellen-bildungsangeboten-in-den-feldern-bewegung-tanz-musik-und-theater.html [11.09.2019].

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2019): ***Thüringer Lehrpläne***, [online]: https://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene [05.09.2019].

Ullrich, Wolfgang (2016): ***Der kreative Mensch. Streit um eine Idee***, Salzburg/Wien: Residenz Verlag.

Vogt, Thomas (2010): ***Kalkulierte Kreativität. Die Rationalität kreativer Prozesse***, Wiesbaden: VS Verlag.

Wilbers, Karl (2014): ***Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch.*** 2. Auflage. Berlin: epubli, Seite 70 [online]:(http://kapitel-auflage2.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/03_kompetenzen_modellieren_fachkompetenz_lernkompetenz.pdf [31.07.2019].

Zirfas, Jörg (2009): ***Die zwecklose Zweckmäßigkeit des Schultheaters. Über Funktionalitäten, Disfunktionalitäten und A-Funktionalitäten***, In: Bilstein, Johannes/ Kneip, Winfried (2009): Curriculum des Unwägbaren. II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in Schule, Oberhausen: Athena-Verlag.

Bildverzeichnis

Umschlag:
Junge mit Ballons: CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy
Lehrer mit Schülerin: © Jörg Sarbach
Mädchen in Wand: CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog
Prismen: CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy
Seite 11: CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog
21: Eigene Grafik basierend auf den Texten der KMK (2011: S. 15f), Gestaltung: Heimann + Schwantes, Berlin
25: © Center for Curriculum Redesign, aus: „Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen“ von Charles Fadel, Maya Bialik und Bernie Trilling, ins Deutsche übersetzt von Jöran Muuß-Merholz
27: Eigene Grafik basierend auf den von Olaf-Axel Burow (2017: S. 165) zusammengestellten 8 ›C‹s der Schule der Zukunft nach Ken Robinson und Lou Aronica (2015), Gestaltung: Heimann + Schwantes
28: © OECD (OECD Future of Education and Skills 2030 project 2015-2019 / www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/
66: CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog
69: © Jörg Sarbach
71: CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy
91: CC-BY-SA 3.0 Julia Münz
96: CC-BY-SA 3.0 Mona Kakanj
97: Screenshot von calypso.tanzzeit-berlin.de: CC-BY-SA 3.0 TanzZeit e.V., Gestaltung: Heimann + Schwantes, Berlin
99: CC-BY-SA 3.0 Leona Goldstein
101: CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy
Der Tatlin-Turm: Nikolai Punin (1920)
103: CC-BY-SA 3.0 Andreas Schwarz
104: CC-BY-SA 3.0 Andreas Schwarz
106: CC-BY-SA 3.0 Leona Goldstein
110: CC-BY-SA 3.0 Sandra Jasper, Magdalena von Rudy
113: CC-BY-SA 3.0 Jason Buhl, Magdalena von Rudy
114: Illustration: CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog
119: CC-BY-SA 3.0 Badrieh Wanli
133: CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy
145: © Jörg Sarbach
148: © Jörg Sarbach
153: © Marion Borriss
165: CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog
167: CC-BY-SA 3.0 Fabian Hammerl
171: Fotos von oben nach unten:
CC-BY-SA 3.0 Sabrina Azizi, Theresa Herzog, Magdalena von Rudy
CC-BY-SA 3.0 Sabrina Azizi, Magdalena von Rudy
CC-BY-SA 3.0 Mona Kakanj
CC-BY-SA 3.0 Mona Kakanj
CC-BY-SA 3.0 Sabrina Azizi, Magdalena von Rudy
173: Fotos von oben nach unten:
CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy
CC-BY-SA 3.0 Linnet Oster, Magdalena von Rudy
CC-BY-SA 3.0 Linnet Oster, Magdalena von Rudy
CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy
CC-BY-SA 3.0 Sabrina Azizi, Theresa Herzog, Magdalena von Rudy
CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog
176: © Jörg Sarbach
177: Illustration: CC-BY-SA 3.0 Anke Dregnat, Tina Nispel
179: CC-BY-SA 3.0 Fabian Hammerl
190: © Jörg Sarbach
192: © MUTIK gGmbH, Gestaltung: Bijan Dawallu
195: Screenshot der Plattform kunstlabore.de: CC-BY-SA 3.0 MUTIK gGmbH, Gestaltung: HonigStudios

Projekt- und Formatverzeichnis

Kunstlabor Bildende Kunst

Kunstlabor Literatur

Kunstlabor Theater

„Kunstlabore“ war ein Programm der MUTIK gGmbH,
gefördert von der Stiftung Mercator.





Projektpartner









Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule









Eine Initiative
der Deutschen
Kammerphilharmonie
Bremen

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.



Erschienen 2020 im transcript Verlag, Bielefeld

„Kunstlabore“ war ein Programm der MUTIK gGmbH, gefördert von der Stiftung Mercator. www.kunstlabore.de

Herausgeber: Stiftung Mercator, Essen

Umschlaggestaltung und Innenlayout: Heimann + Schwantes

Redaktion: Christina Maria Schollerer – StoryDesign.Studio

Korrektorat: Yara Hackstein

Druck und Bindung: dokupoint GmbH, Magdeburg

Print-ISBN 978-3-8376-4985-7

PDF-ISBN 978-3-8394-4985-1

https://doi.org/10.14361/9783839449851

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: https://www.transcript-verlag.de

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Pädagogik



Anselm Böhmer
Bildung als Integrationstechnologie?
Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten

2016, 120 S., kart.
14,99 € (DE), 978-3-8376-3450-1
E-Book: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3450-5
EPUB: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-3450-1



Nadja Köffler, Petra Steinmair-Pösel,
Thomas Sojer, Peter Stöger (Hg.)
Bildung und Liebe
Interdisziplinäre Perspektiven

2018, 412 S., kart., 11 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4359-6
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4359-0



Monika Jäckle, Bettina Wuttig, Christian Fuchs (Hg.)
Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule

2017, 726 S., kart., 13 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-2594-3
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-2594-7

Pädagogik



Elisabeth Kampmann, Gregor Schwering
Teaching Media
Medientheorie für die Schulpraxis – Grundlagen, Beispiele, Perspektiven

2017, 304 S., kart., 5 SW-Abbildungen
24,99 € (DE), 978-3-8376-3053-4
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-3053-8



Markus Deimann
Open Education
Auf dem Weg zu einer offenen Hochschulbildung

Januar 2019, 260 S., kart.
34,99 € (DE), 978-3-8376-4496-8
E-Book: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4496-2



Stefan Thomas, Madeleine Sauer, Ingmar Zalewski
Unbegleitete minderjährige Geflüchtete
Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland

2018, 254 S., kart., 26 SW-Abbildungen
29,99 € (DE), 978-3-8376-4384-8
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-4384-2

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de